

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ**

**ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБИНСЬКОГО**

**ІНСТИТУТ МАГІСТРАТУРИ, АСПІРАНТУРИ, ДОКТОРАНТУРИ
ІНСТИТУТ МАТЕМАТИКИ, ФІЗИКИ І ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

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

Збірник наукових праць

Випуск тридцять перший

**Київ-Вінниця
2012**

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 31 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. - Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 540 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України (протокол № 4 від 26.04.12 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 8 від 25.04.12 р.).

Редакційна колегія:

І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, голова (м. Київ)

Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, заступник голови (м. Київ)

Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України, заступник голови (м. Вінниця)

С.У. Гончаренко, доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України (м. Київ)

В.Ю. Биков, доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України (м. Київ)

В.О. Радкевич, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. НАПН України (м. Київ)

О.В. Шестоपालюк, доктор педагогічних наук, професор, академік АН вищої освіти України (м. Вінниця)

Б.А. Брилін, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)

М.Ю. Кадемія, кандидат педагогічних наук, доцент, відповідальний секретар (м. Вінниця)

В.І. Ключко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)

О.М. Коберник, доктор педагогічних наук, професор (м. Умань)

І.М. Козловська, доктор педагогічних наук, професор (м. Львів)

А.М. Коломієць, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)

О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор (м. Харків)

М.І. Сметанський, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)

Г.С. Тарасенко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)

В.І. Шахов, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)

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

Статті збірника подано в авторській редакції.

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

Рецензенти:

М.М. Козяр, доктор педагогічних наук, професор

В.І. Петрук, доктор педагогічних наук, професор

О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор

ISBN 978-966-2337-01-3

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

©Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

© Автори статей

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.22:004-047.22

Р.С. Гуревич
м. Вінниця, Україна

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується інтенсивним упровадженням інформаційних технологій у всі ланки його життєдіяльності, в тому числі й у освіту. Відповідно, це зумовлює широкий доступ до високоякісних даних, розширює можливості одержання, зберігання та розповсюдження інформації, що впливає на організацію та здійснення навчального процесу у ВНЗ. Особливого значення набуває інформаційна підготовка студентів, які навчаються за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр», коли значна частина навчання, досліджень здійснюються студентами самостійно. Це зумовлене тим, що студенти магістратури вже мають певну спеціальність, базові знання й уміння з інформаційних технологій.

Звідси випливає, що формування інформаційної компетентності студентів магістратури є актуальним і значно впливає на рівень їхньої фахової та наукової підготовки.

Аналіз попередніх досліджень. Як відомо, інтегральним показником якості навчання в контексті модернізації сучасної освіти є компетентність, що визначається не просто як сума знань і вмінь, а характеризує вміння людини мобілізувати одержані раніше знання та досвід у конкретній ситуації.

На початку ХХІ століття термін «професійна компетентність» майбутнього фахівця є одним із найважливіших у педагогіці понять.

Поняття компетентності освіти, освітньої компетенції, професійної компетентності прийшли до нас із зарубіжних країн, де його широко вивчають і досліджують понад півстоліття. Серед російських учених ідеї модернізації освіти на компетентнісній основі активно розробляли Б. Гершунський, Б. Ельконін, І. Зимняя, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Хуторський, В. Шадриков, С. Шишов та ін. В Україні проблеми компетентності та компетенцій вивчали С. Гончаренко, Н. Бібік, Г. Овчарук, О. Пошетун і ін.

С. Гончаренко визначив компетентність як «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки діяльності, використовувати інформацію [11, с. 149].

Компетентність є інтегративною за природою вона містить низку однорідних чи близьких знань і вмінь, що належать до широких сфер культури та діяльності (інформаційної, комунікативної тощо). Компетентнісний підхід відображає такий вид змісту освіти, який не зводиться до знаннєво-орієнтованого компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання професійних проблем, вирішення ключових (тих, що належать до багатьох соціальних сфер) ситуацій, соціальних ролей, компетенцій.

Подальший аналіз попередніх напрацювань свідчить про те, що інформаційно-комунікаційна компетентність, яку виокремлюють розробники компетентнісного підходу – Є. Зеєр, І. Зимняя, Г. Ібрагімов, О. Смолянінова, І. Фрумін, А. Хуторський та ін., є головною базовою серед ключових компетентностей.

Важливість формування інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти пов'язана з інформаційно-комунікаційною природою навчального процесу. Інформаційно-комунікаційна компетентність має метапредметний, загальнонауковий, загальноінтелектуальний характер, а також набір практичних знань, умінь для розв'язку «життєвих задач».

У процесі формування компетентностей важливим є таке:

- наявність процедури набуття компетентності, що є головною проблемою, з якою зустрінуться майбутні педагоги в процесі формування компетентностей;
- постійна необхідність запуску й організації цього процесу в різних навчальних ситуаціях.

Нині вченими накопичено достатньо значний емпіричний і теоретичний матеріал з формування та використання інформаційно-комунікаційної компетентності в навчальному процесі (В. Биков, М. Жалдак, Н. Морзе, Є. Полат, О. Спірін, І. Трайнев та ін.). Використання комп'ютерів, інтерактивних дошок, мультимедіа, проектного методу, методу портфоліо та ін. у навчальному процесі сприяє формуванню інформаційно-комунікаційної компетентності студентів.

Мета статті полягає в розгляді формування інформаційно-комунікаційної компетентності в студентів магістратури як складової професійної компетентності майбутніх магістрів педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Інтегрування української педагогічної освіти в загальноєвропейський та світовий простір вимагає вдосконалення підготовки вчителів і викладачів вищої школи.

На рубежі XX і XXI століть, як відомо, у вітчизняній системі освіти відбулися суттєві зміни – з'явилася можливість переходу на рівневу освіту і тому підготовка магістрів стала інноваційним завданням для вищої школи.

Переваги магістерської підготовки очевидні. По-перше, сучасна магістратура забезпечує гнучкість і мобільність у ефективній підготовці фахівців за напрямками модернізації загальної середньої освіти. По-друге, фундаменталізація магістерської освіти, з одного боку, та практична спрямованість, з іншого боку, дозволяє забезпечити реальну інтеграцію науки і практики в освітньому процесі ВНЗ. По-третє, розроблення, навчальним закладом магістерських програм є суттєвим фактором оновлення педагогічної професійної освіти.

Перехід вищої педагогічної школи до ступеневої освіти передбачає оновлення змісту базової педагогічної освіти, а також розроблення змісту, форм і методів підготовки магістрів педагогіки на компетентнісній основі.

Магістр (від лат. *magister* – наставник, учитель) – академічний ступінь, кваліфікація (у деяких країнах – наковий ступінь, що здобувається студентами після завершення навчання в магістратурі). Магістратура – ступінь вищої професійної освіти, наступний після бакалаврату, що дозволяє поглибити спеціалізацію з певного професійного напрямку. Ступінь «магістра» передбачає більш глибоке освоєння теорії з обраного профілю та підготовку студента до науково-дослідницької діяльності з обраного напрямку.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, мережі Інтернет і відповідних засобів навчання зумовили їх інтенсивне впровадження в навчальний процес ВНЗ та формування інформаційно-комунікаційної компетентності педагога.

Підготовка магістрів педагогічної освіти до формування інформаційно-комунікаційної компетентності передбачає:

- ґрунтовні знання з інформатики, сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), широке застосування засобів ІКТ у навчальному процесі;
- уміння створювати і використовувати інформаційні ресурси в навчальному процесі;
- уміння будувати індивідуальну траєкторію навчання в технологічному інформаційному просторі з використанням інноваційних спеціалізованих середовищ;
- здатність до науково-дослідної діяльності, що вимагає творчого підходу з метою одержання нових результатів в освіті, інноваційних підходів, методів і продуктів.

У цілому процес навчання майбутніх магістрів має бути спрямованим на формування в студентів загальнокультурних компетенцій і професійної компетентності.

Необхідно зазначити, що підготовка магістрів спрямована на подолання неузгодженості між моделлю підготовки магістрів педагогіки і динамікою розвитку предметної галузі з урахуванням потреб сучасного ринку праці, в тому числі і появи нових типів освітніх установ, що пов'язані з інформатизацією суспільства.

Усе це зумовило необхідність формування в педагогів наступного:

- знань характеристик сучасних засобів, способів і методів одержання, оброблення, спостереження та передавання інформації; особливості їх використання в навчальному процесі;
- умінь застосовувати сучасні засоби ІКТ для розв'язання задач відповідно до вимог сучасного ринку праці;
- володіння методами розроблення і впровадження засобів ІКТ у різні галузі людського життя.

Виходячи з вищезазначеного, можна виокремити одну з важливих проблем підготовки магістрів педагогічної освіти – забезпечення такого рівня, який у майбутній професійній діяльності надасть їм можливість швидко адаптуватися до інновацій у галузі ІКТ, проводити заняття з використанням ІКТ.

Нині в зв'язку з інтенсивним розвитком Інтернету, доступністю до інформації в мережі, створюється ілюзорна уява в студентів, що вельми просто одержати знання, вміння та навички для розв'язання предметних задач, що зумовлює умотивованість до самостійної навчально-дослідницької діяльності студентів магістратури і породжує проблеми засвоєння змісту навчальної дисципліни.

У зв'язку з цим ключовою ланкою створення умов для підготовки магістрів є технологічність навчального процесу, що складається з вивчення окремих дисциплін, зокрема – інформатики (системи, алгоритми, формальні структури, моделі, мови програмування, програми, засоби ІКТ і т. ін.), що дозволяє використовувати педагогічні технології в процесі підготовки магістрів.

Як свідчать дослідження вчених – головний недолік традиційних методик навчання полягає в малій керованості навчальним процесом, суб'єктивною і епізодичною перевіркою засвоєння навчального матеріалу.

У будь-якій педагогічній технології виокремлюють такі етапи: діагностичний, проектувальний, аналітичний. У процесі проектування технології підготовки магістрів педагогіки виділяють певні блоки навчання, визначають їх послідовність, зміст і види діяльності студентів відповідно до найважливіших компетентностей.

Перший блок здійснюється переважно у формі співбесіди з магістрантами, в межах якого визначаються напрями досліджень і формується індивідуальний освітній маршрут.

Другий блок передбачає самостійну роботу студентів із засвоєння змісту, визначення ІКТ, що використовуються для розв'язання професійних завдань.

Третій блок у межах індивідуальної і групової самостійної роботи студентів реалізує проекти, що орієнтовані на розв'язання професійних педагогічних задач із використанням ІКТ.

Проектна діяльність – це шлях до створення інформаційних моделей, ресурсів, технологій. Мета проектної діяльності – сприяти розвитку професійних і спеціальних компетенцій, сприяти розвитку творчості, використовувати ІКТ з метою розробки інноваційних освітніх ресурсів.

Завершальним етапом підготовки є аналітичний етап, що включає зовнішню (експертну) і рефлексивну (магістрантами) оцінки готовності випускників до здійснення освітньої діяльності з широким використанням ІКТ у різноманітних освітніх закладах.

Основою такої підготовки майбутніх магістрів педагогіки є компетентнісний підхід, особистісно орієнтоване навчання, модульна побудова навчального процесу і навчальних

програм. При цьому педагогічні технології мають задовольняти наступним вимогам: концептуальності, системності, керованості, ефективності і відтворюваності.

За таких умов навчальний процес має будуватися наступним чином:

- на випереджувальній основі;
- під час навчання мають розв'язуватися проблемні ситуації;
- на основі урахування особистісної значимості, здібностей та інтересів студентів;
- реалізуватися в діалоговій формі;
- з використанням групових форм навчання.

Відповідно до зазначеного, в програмі підготовки магістрів педагогіки виділяється вивчення курсу «ІКТ в освіті та наукових дослідженнях», що орієнтоване на оволодіння студентами сучасних технологій і засобів розроблення, оцінювання, впровадження ІКТ в освіту та наукові дослідження.

Цей курс включає три модулі, кожний з яких орієнтований на переважний розвиток однієї з груп компетенцій (в сфері педагогічної діяльності, науково-дослідної, методичної, управлінської та проектної діяльності), що визначає вимоги до цілей конкретних технологій навчання, котрі використовуються під час занять.

Мета навчання першому модулю «Наукові основи і методологія сучасної інформатики» – розвиток у майбутніх магістрів, насамперед, загальнонаукових компетенцій у галузі інформатики й інформаційних технологій, а також розвиток професійних педагогічних компетенцій. Цей модуль узагальнює та завершує фундаментальну підготовку в сфері інформатики як науки, розвиток у студентів, у першу чергу, загальнонаукової компетенції, робить внесок у розвиток професійної компетенції.

Другий модуль «Сучасні ІКТ в освіті» орієнтований на оволодіння студентами сучасними технологіями та засобами розроблення, оцінювання, впровадження і використання ІКТ в освіті. Концептуально технологія навчання в рамках даного модуля як провідного завдання передбачає розвиток умінь розробляти проекти, насамперед, пов'язані з використанням засобів інформаційних технологій в освіті. Розвиток компетенцій у цьому модулі передбачає у студентів сформованість концепцій у теоретичній сфері як основи, необхідної для реалізації інформаційних ресурсів на практиці.

Третій модуль підготовки – «Сучасні технології та методи навчання інформатики й ІКТ». Він потрібний лише студентам, які будуть набувати освітньо-кваліфікаційний рівень магістра педагогічної освіти в галузі інформаційних технологій.

Успішність засвоєння дисциплін цього модуля передбачає усталене володіння студентами понятійним ядром, сформованим у перших двох модулях. Це необхідно для розвитку професійних компетенцій, що передбачають сформованість у студентів комплексу знань і вмінь інтеграції сучасних наукових знань у галузі інформатики в галузь методичної діяльності. У процесі освоєння цього модуля студент зможе уточнити професійний вибір, зорієнтуватися на наукову або практичну діяльність.

Вивчення цієї дисципліни передбачає розвиток умінь розробляти проекти, що, в першу чергу, пов'язані з ІКТ в освіті. У процесі вивчення цієї дисципліни в студента формується ІКТ – компетентність, уточнюється його професійна компетентність. Окрім цього, використовуються сучасні технології навчання. Усе це сприятиме розвитку загальнокультурних комунікацій і професійної компетентності, набуттю досвіду глибокого оволодіння науковими, міждисциплінарними поняттями.

Усе вищесказане сприятиме неперервній освіті в галузі ІКТ у межах майбутньої професійної діяльності, орієнтації на потреби сучасного ринку праці.

Специфіка змісту і технологій навчання дозволяє студентам магістратури розробляти:

- освітні програми підготовки в галузі ІКТ;
- навчальні матеріали для учнів і студентів з ІКТ;
- інформаційні освітні ресурси з метою підтримки різних предметів, дисциплін;
- інформаційні системи (розроблення, впровадження, супроводження для розвивального інноваційного освітнього простору;

– міждисциплінарні інтерактивні інформаційні освітні ресурси, що реалізують різноманітні моделі навколишнього світу.

Природно, що навчальний процес має здійснюватися в умовах розвивального інформаційно-освітнього середовища. Це дозволяє студентам бути учасниками індивідуальних освітніх маршрутів на всіх етапах навчання: у бакалавраті, спеціалітеті, магістратурі, аспірантурі.

Висновки. Результати навчання майбутніх магістрів свідчать, що обов'язковою умовою успішної підготовки магістрів педагогічної освіти в межах індивідуально-освітнього процесу, в якому значну роль відіграє самостійна робота студентів, є використання якісних спеціалізованих електронних навчальних ресурсів. Представлена в ресурсах детальна інформація з навчальних програм, модулів, навчальних курсів допоможе студентам магістратури зрозуміти статус кожної дисципліни в будь-якій програмі підготовки магістрів, вибрати необхідні модулі та користуватися ІКТ у його вивченні, одержати консультацію у викладача та ін.

Усе це, на нашу думку, буде сприяти підвищенню якості підготовки магістрів, формуванню професійної компетентності педагога.

Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти [монографія] / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.
2. Гершунський Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунський : учеб. пос. – [2-е изд.] – М. : пед. о-во России, 2002. – 512 с.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.
4. Професійна освіта : Словник : навч. посіб. / Уклад С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н. Г. Ничкало. – К. : Вища школа, 2000. – 149 с.
5. Матеріали з Вікіпедії – вільної енциклопедії, [Електронний ресурс] Режим доступу : ru.wikipedia.org/wiki/Магістр_академічний_ступінь.

Розглянута підготовка магістрів педагогічної освіти, формування інформаційно-комунікаційної компетентності як складової їхньої професійної компетентності в процесі вивчення відповідних дисциплін, а також у здійсненні науково-дослідної діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційна компетентність, магістр, неперервна освіта, педагогічні технології, професійна компетентність.

Рассмотрена подготовка магистров педагогического образования, формирование информационно-коммуникационной компетентности как составляющей их профессиональной компетентности в процессе изучения соответствующих дисциплин, а также в осуществлении научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационная компетентность, магистр, непрерывное обучение, педагогические технологии, профессиональная компетентность.

The matters of undergraduate teachers' training and formation of their informational communicational competency as a constituent part of their professional competency in the process of respective subjects study as well as R&D realization have been considered in the article.

Keywords: informational communicational competency, undergraduate student, continuous learning, pedagogical technologies, professional competency.

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВНЗ

Постановка проблеми. Суспільство XXI століття висуває нові вимоги до освіти. Так, в освіту впроваджуються поняття: сертифікація, менеджмент якості, моніторинг якості, рентабельність та ін. Освіта перетворюється в товар, формується ринок освітніх послуг, на якому важливим якістю освіти.

Якість освіти – соціальна категорія, що визначає стан і результативність процесу навчання в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку та формуванні громадянських, побутових і професійних компетенцій особистості [4, с. 114].

Забезпечення якості освіти та постійне її поліпшення є найважливішим, пріоритетним напрямом для всіх освітніх установ.

Зовнішні та внутрішні чинники, що характеризують діяльність ВНЗ, постійне посилення конкуренції на ринку праці, потребують розробки вискоєфективних педагогічних технологій. Неповна задоволеність суспільства, учасників навчального процесу результатами своєї діяльності змушують підвищувати ефективність навчально-виховного процесу.

Проблема якості освітніх послуг – одна з центральних проблем, якими опікуються вчені, викладачі навчальних закладів.

Основним засобом вивчення якості освіти є моніторинг, для навчального процесу – педагогічний моніторинг.

Яким саме чином здійснюється моніторинг якості освіти, педагогічний та освітній моніторинг?

Аналіз попередніх досліджень. Проблемою якості освіти опікуються такі вчені: Ю. Бабанський, В. Безпалько, В. Бондар, Н. Волкова, С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Краєвський, І. Морєв, В. Онищук, І. Подласий, В. Сластьонін, А. Татур та ін.

Зокрема, проблемі моніторингу навчального процесу присвячені дослідження: Н. Вербицької, В. Горб, В. Кальней, К. Краснянської, З. Рябова, С. Сіліна, С. Шишова, та ін.

Цікавий практичний досвід здійснення моніторингу навчального процесу та його впливу на якість підготовки фахівців здійснюється в Національному технічному університеті «КПІ», Національному педагогічному університеті імені М. Драгоманова, Сумському державному університеті та інших навчальних закладах України.

Особливе місце в здійсненні моніторингу якості освіти займає використання тестового контролю знань, умінь і навичок.

В Україні, Росії США, Великобританії, Франції, Німеччині, Австрії, Канаді, Японії, Нідерландах, Австралії, Китаї та ін. країнах наявні державні і приватні організації, які займаються розробкою тестових комплексів, їх розповсюдженням і організацією масового тестування з метою моніторингу якості освіти. Це, в свою чергу, дозволяє планувати розвиток системи управління якістю.

В Україні робота в галузі масового тестування знань стала проводитися лише в останні роки, але на жаль воно здійснюється на основі бланкової технології.

Мета статті полягає у розгляді впливу моніторингу на якість продукції системи освіти – формування професійної компетентності в підготовці фахівців у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Забезпечення належної якості освітньої системи досягнення завдячуючи об'єктивній інформації про функціонування, розвиток усіх її елементів, які одержані в моніторинговому режимі.

Моніторинг – процес збирання, оброблення, збереження і розповсюдження інформації про освітню систему або окремі її елементи, які орієнтовані на інформаційне забезпечення управління, що дозволяє судити про стан об'єкта в будь-який момент часу і може забезпечувати прогноз його розвитку [4, с. 62].

Розділ 1 Теоретико-методологічні проблеми підготовки фахівців у системі неперервної освіти

Розглядаючи освітні системи, виокремлюють освітній моніторинг – ця форма організації, збирання, збереження, оброблення і розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує неперервний аналіз стану системи і прогнозування її розвитку відповідно до запланованих результатів [3, с. 519].

Основною функцією освітнього моніторингу є визначення механізмів поточного і перспективного регулювання стану освітньої системи. При цьому досліджується не тільки динаміка змін навчального процесу, а й підтримка окремих його складових та їх розвитку.

Моніторинг навчального процесу здійснюється за трьома етапами:

- підготовчий:
 - постановка мети;
 - визначення об'єкту та напрямів дослідження;
 - вибір критеріїв та інструментарію.
- практичний:
 - збирання інформації;
 - аналіз документації;
 - моніторинг рівня навчальних досягнень студентів, учнів з усіх або окремих дисциплін;
 - анкетування, тестування;
 - самоаналіз діяльності.
- аналітичний:
 - обробка одержаних результатів;
 - систематизація інформації;
 - аналіз даних;
 - висновки, прийняття відповідного управлінського рішення;
 - розробка рекомендацій, коригування планів, програм і т. ін.;
 - визначення наступних об'єктів моніторингу.

Об'єктом освітнього моніторингу може бути:

- зміст освіти;
- рівень і якість знань, сформованість умінь та навичок студентів, учнів (рівень навчальних досягнень);
 - результати навчально-виховного процесу;
 - засоби, які використовуються для досягнення навчальної мети;
 - інші аспекти діяльності навчального закладу.

При цьому використовуються засоби:

- тематичні перевірки;
- аналіз статистичної звітності;
- аналіз навчальної документації;
- соціологічні дослідження;
- анкетування, тестування;
- самооцінка;
- спостереження;
- моніторинг навчальних досягнень студентів.

Складові:

- чітко визначений об'єкт моніторингу;
- задані параметри розвитку об'єкта;
- критерії оцінювання заданих параметрів;
- технологія проведення поточного контролю;
- банк даних з регулювання процесу, спрямованого на досягнення прикінцевого результату.

Виокремимо наступні види моніторингу:

- державний;
- регіональний;

- локальний.

Локальний моніторинг дозволяє аналізувати розвиток системи освіти в окремому навчальному закладі за видами:

- ректорський моніторинг;
- адміністративний моніторинг;
- педагогічний моніторинг;
- студентський моніторинг.

Яким саме чином може здійснюватись моніторинг навчального процесу?

На рівні ректорату основними інструментами ректорату є: самооцінка, соціологічний моніторинг, рейтинг підрозділів, атестація робочих місць, результат тестування знань студентів на різних етапах навчання.

На рівні інститутів (факультетів) – соціологічний моніторинг і рейтинг студентів, аналіз скарг і пропозицій споживачів, аналіз вхідного, поточного та підсумкового комп'ютерного тестування студентів.

На рівні кафедр – рейтинг кафедр і викладачів, аналіз тестування успішності (внутрішній аудит засвоєння знань), Інтернет-екзамен (зовнішній аудит засвоєння знань).

Важливим є аудит складових професійної компетентності, проте одного внутрішнього аудиту недостатньо, оскільки він не дає повної об'єктивної оцінки, тому використовується зовнішня процедура оцінки за допомогою, наприклад, Інтернет-екзамена, що дозволяє коригувати робочі програми дисципліни, створити умови, що дозволяють вивчати навчальний матеріал у повному обсязі.

Найбільш об'єктивна технологія масового контролю – це автоматизована, яка не залежить від будь яких суб'єктивних впливів.

При цьому є певні недоліки: неможливість автоматизованими засобами перевірити і гарантовано оцінити вміння:

- викладати думки;
- знаходити нестандартні рішення;
- навчати і навчатися.

Використання комп'ютерного тестування у ВНЗ дозволяє усунути низку недоліків традиційної системи оцінки і атестації знань, умінь і навичок студентів ВНЗ:

- суб'єктивізм;
- нерегулярність;
- неузгодженість вимог і режимів контролю;
- складність забезпечення режиму секретності контролюючих матеріалів;
- наявність випадкових, несистематичних помилок вимірювань;
- відсутність чітких математичних критеріїв оцінки [5, с. 22].

Упровадження автоматизованого тестового контролю складових професійної компетентності (компетенцій) студентів дозволить розв'язати такі завдання:

1. Підготовка фахівців зі створення тестових завдань, бази тестів, забезпечення впровадження та функціонування системи тестування.
2. Створення, вдосконалення та поповнення бази тестів державного та внутрішнього ВНЗ компонентів за всіма напрямками підготовки та спеціальностями університету.
3. Розробка процедури тестування.
4. Організація моніторингу якості компетентності (компетенцій) студентів на основі тестування.
5. Упровадження комп'ютерного тестування в систему контролю за рівнем сформованості професійної компетентності (компетенцій) студентів.
6. Забезпечення можливості самостійної перевірки складових професійної компетентності студентів з використанням технічних засобів (інтернет-тестування, СД-бібліотек).
7. Постійне вдосконалення організації навчального процесу за підсумками аналізу результатів тестування.

Тестування – інструмент внутрішнього вузівського моніторингу контролю за якістю підготовки студентів [5, с. 36].

Тестування можна використовувати:

1. Під час проведення вступних випробувань.
2. Під час навчального процесу та на завершальному етапі навчання для визначення якості навчально-виховного процесу. Застосування тестування дає можливість з найменшими витратами відслідковувати відповідність змісту освіти університету, інститутів до державних вимог. Перевірка за допомогою тестування – ефективний метод для подальшої уніфікації навчальних програм, методик викладання, удосконалення системи подання освітніх послуг.

3. У системі додаткової освіти та другої вищої освіти – як методичне забезпечення дисциплін і для оцінки й перезаліку дисциплін за освітніми програмами інших ВНЗ у процесі вступу на додаткові освітні професійні програми (ОПП).

Тестові програми і бази тестів з навчальних дисциплін та методичне забезпечення до них можуть видаватися і розповсюджуватися з метою популяризації педагогічного досвіду ВНЗ, підтвердження його статусу на ринку освітніх послуг.

Вид тестового контролю визначається цілями тестування – одержання інформації про рівень знань, умінь і навичок студентів на певному етапі навчання. У відповідності до цілей визначаються єдині хронологічно (змістовно-часові) точки тестування в навчальному процесі.

Розглянемо наступні види автоматизованого тестування:

1. Вхідний тест-контроль має на меті:
 - визначення рівня знань, умінь і навичок студентів з метою подальшої побудови навчання;
 - підтримку високого рівня пізнавального інтересу під час навчання, визначення форм і методів навчання;
 - складання власної траєкторії навчання.
2. Поточний тест-контроль має на меті:
 - перевірку рівня знань засвоєння студентами змісту навчання;
 - рівня готовності до вивчення наступного навчального матеріалу;
 - корекцію власного маршруту навчання;
 - забезпечення регулятивної функції.

3. Періодичність тест-контролю:

- перевірка рівня засвоєння студентами змісту навчання.

Проводиться рідше, ніж поточний контроль, охоплює цілі розділи навчальної програми. Основна форма – залікові тести. Додатково використовуються курсові роботи, контрольні-залікові завдання та ін. Для періодичного контролю, як правило, використовуються ті самі тести, що для підсумкового контролю.

4. Підсумковий тест-контроль використовується з метою:

- перевірки якості виконання студентами навчального плану і проводиться в формі заліку, іспиту з усієї дисципліни;
- розв'язання питання про присвоєння випускникам відповідної кваліфікації.

5. Самоконтроль використовується з метою:

- визначення студентами успішності свого навчання;
- визначення прогалин у вивченні дисципліни;
- корекції індивідуального стилю навчання студента.

6. Взаємоконтроль має на меті:

- формування в студентів оціночних алгоритмів і якостей;
- підвищення об'єктивності оцінювання за рахунок участі в цьому процесі самих студентів [5, с. 30].

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, використання їх в навчальному процесі відкриває можливості здійснення комп'ютерного тестування, за допомогою комп'ютерної мережі, що значно скорочує час виконання перевірки знань студентів, автоматизується процес результатів тестування, знижується навантаження на викладача,

підвищується якість навчального процесу.

Зручність і переваги комп'ютерного тестування в мережі полягають в тому, що воно не потребує присутності викладача і студентів в аудиторії, біля комп'ютера одночасно, крім того, зростає мотивація, якість запам'ятовування інформації та ін.

Зазначимо переваги і недоліки автоматизованого комп'ютерного тестового контролю в мережі:

Переваги:

- 1) скорочення часу перевірки значного обсягу різноманітного навчального матеріалу в багаточисельній групі опитуваних;
- 2) можливість регулювання заздалегідь визначеного рівня вимог, допускаючи автоматизовану зміну ступеня складності запитань;
- 3) можливість самоконтролю на попередньому стані з метою самооцінки результатів підготовки перед офіційним тестуванням;
- 4) одержання об'єктивної оцінки з включенням людського чинника;
- 5) можливість організаційного зворотного зв'язку між студентом і викладачем з використанням мережі Інтернет;
- 6) можливість формування узагальнених статистичних оцінок результатів контролю, а отже, й самого процесу навчання.

Недоліки:

- 1) наявність лише однієї правильної відповіді;
- 2) можливість вибору правильної відповіді;
- 3) відсутність можливості самостійного формування відповіді;
- 4) у розширених запитаннях є можливість оцінити лише кінцевий результат;
- 5) заформалізованість відповідей, складність перевірки змісту досліджуваних явищ і фактів, їхніх закономірностей;
- 6) потреба у висококваліфікованих фахівцях і експертах, які формують тестові завдання.

Таким чином, комп'ютерне тестування, як і традиційні методи контролю, займає самостійне місце у загальній системі діагностування та моніторингу якості навчального процесу у ВНЗ. За правильної організації комп'ютерного та навчального педагогічного тестування воно допомагає студентам критично оцінити свої успіхи, дозволяє викладачеві одержати інформацію про те, як студенти засвоюють навчальний матеріал, які елементи навчального процесу є не досить ефективними, як слід коригувати зміст та форми навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Висновки. Використання педагогічного моніторингу в навчальному процесі ВНЗ сприяє підвищенню якості навчально-виховного процесу, прогнозуванню та наданню наукової, методичної допомоги в підготовці майбутніх фахівців відповідно до вимог усіх учасників навчального процесу: студентів і викладачів на різних етапах діяльності навчального закладу.

Моніторинг, в основі якого лежить комп'ютерне тестування має великий потенціал, котрий надає йому нову розвиваючу і захищаючу функції.

Інтеграція систем моніторингу і контролю за якістю освітніх послуг у ВНЗ дозволяє прогнозувати та коригувати навчальний процес, усю діяльність ВНЗ, сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців.

Література:

1. Беспалько В. П. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием / В. П. Беспалько // Мир образования. – 1996. – № 2. – С. 31-36.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Лукіна Т. О. Моніторинг в освіті / Т. О. Лукіна // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України : [гол. ред. В. Г. Кремень] . – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Менеджмент освіти : словник-госларій / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця : ВДПУ, 2011. – 129 с.
5. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 2. Педагогические измерения :

учебное пособие. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 174 с.

6. Шестопалюк О. В. Моніторинг навчального процесу ВНЗ / О. В. Шестопалюк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – Вип. 32. – 2010. – С. 33-39.

У статті проаналізована проблема моніторингу, освітнього моніторингу у ВНЗ, технології його здійснення, тестування, автоматичного тестування та їх впливу на якість здійснення навчального процесу, підготовку майбутніх фахівців відповідно до сучасних вимог ринку освітніх послуг та суспільства.

Ключові слова: автоматизований контроль, контроль знань, комп'ютерне тестування, моніторинг, педагогічний моніторинг, освітній моніторинг, тестування, якість освіти.

В статье проанализирована проблема мониторинга, образовательного мониторинга в ВУЗ, технологии его проведения, тестирования, автоматизированного тестирования, а также влияния на качество учебного процесса, подготовку будущих специалистов в соответствии современным требованиям рынка образовательных услуг и общества.

Ключевые слова: автоматизированный контроль, качество образования, контроль знаний, компьютерное тестирование, мониторинг, педагогический мониторинг, образовательный мониторинг, тестирование, учебно-воспитательный процесс.

Technologies of Higher School educational monitoring, automatized testing and their influence on both educational process quality and future specialists' training according to social and marketing demands have been considered in the article.

Keywords: automatic control, knowledge control, computer testing, monitoring, pedagogical monitoring, educational monitoring, testing, education quality.

УДК 378.147:371.315.6:371.385

С.В. Бобраков
м. Луганськ, Україна

ДІЯЛЬНІСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ (AKTIONSFORSCHUNG) ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГІМНАЗІЇ (LEHRAMT AN GYMNASIEN) В УНІВЕРСИТЕТІ КАССЕЛЬ, НІМЕЧЧИНА

Постановка проблеми. Педагогічна освіта Німеччини характеризується інтенсивним пошуком організаційних і змістовних форм реформування системи педагогічної освіти з метою поліпшення якості підготовки вчителів. Реформи в педагогічній галузі сприяють приведенню її у відповідність із сучасними реаліями суспільства, існуючими тенденціями розвитку освітньої галузі в цілому. Саме аналіз процесу реформування педагогічної галузі, досвід окремих університетів у цьому напрямку дозволить визначити перспективну концепцію реформування української системи педагогічної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Підготовка педагогічних кадрів для різних типів шкіл є постійним предметом вивчення німецьких освітян. У сучасних дослідженнях німецьких науковців міститься докладний аналіз основних проблем у цій галузі, висвітлюється позитивний досвід різних університетів Німеччини, пов'язаний із реформами системи педагогічної освіти, які вже позитивно вплинули на якість підготовки вчителів. Такі автори як Евальд Терхарт, Барбара Кох-Пріве, Мартін Ротланд, Манфред Байер, Вольфганг Клафкі, Дагмар Гензель, Карл-Освальд Бауер, Фрідріх Бухбергер, Ліліан Фрід зробили значний вклад у систематизацію наукового знання в даній галузі. Їх наукові здобутки характеризують сучасний стан педагогічної освіти Німеччини та узагальнюють досвід німецьких університетів, які здійснюють підготовку студентів педагогічних спеціальностей.

У вітчизняній і російській педагогічній науці проводилися дисертаційні дослідження з метою вивчення різних аспектів у професійній підготовці вчителів у Німеччині (Н. Абашкіна, В. Гаманюк, Т. Вакуленко, Н. Козак, Н. Махия, А. Турчин, В. Бауер, Д. Саїтова,

О. Мартинова, В. Блинов, С. Титович, Т. Фуряєва).

Однак, незважаючи на підвищений інтерес дослідників до системи підготовки педагогічних кадрів у Німеччині, деякі компоненти підготовки залишаються невисвітленими. Одним із таких компонентів є реалізація окремими університетами принципів практичної орієнтації навчання у підготовці вчителів.

Мета статті – вивчити досвід Університету Кассель у впровадженні діяльнісного дослідження як засобу реалізації принципів практико-орієнтованого навчання в підготовку вчителів гімназії.

Виклад основного матеріалу. Підготовка вчителів в університеті Кассель відбувається за системою Перший Державний Іспит (Erste Staatsprüfung) – Референдаріат (Referendariat) – Другий Державний Іспит (Zweite Staatsprüfung), що на разі не відповідає тенденції переходу німецької педагогічної освіти на систему бакалавр-магістр. Науковий інтерес викликає той факт, що університет Кассель, упроваджуючи інноваційні технології організації навчального процесу, намагається не структурно, а змістовно підійти до реформування підготовки педагогічних кадрів на базі університету. За основу реалізації такого підходу було взято принципи діяльнісного дослідження (Aktionsforschung).

Діяльнісне дослідження у педагогічній освіті (англ. – action research, нім. – Aktionsforschung) – рефлексивний процес наукового аналізу певних психолого-педагогічних проблем у навчанні та викладанні з послідувачим їх вирішенням, який здійснюється на основі досвіду власної педагогічної діяльності [2, с. 9].

Основні характеристики діяльнісного дослідження:

- практична орієнтація (Praxisorientiertheit);
- рефлексія (Reflexion);
- покращення якості навчання (Unterrichtsverbesserung);
- розвиток професійної особистості (Entwicklung als Lehrende);
- проектна робота/індивідуальні дослідження (Projektarbeit bzw. individuelle Forschung);
- подолання негативного впливу одноманітності на навчальний процес (Routinebekämpfung);
- багатовимірність (Mehrdimensionalität);
- розвиток нового способу мислення (Erziehung zur neuen Denkweise) [5, с. 318].

Діяльнісне дослідження характеризується наявністю наступних компонентів:

1. Дидактичні компоненти (підтримують розвиток професійної компетентності, поєднують теорію та практику, інтенсифікують навчальний процес, закладають підґрунтя для професійно-педагогічної діяльності, сприяють навчанню впродовж життя).

2. Педагогічні компоненти (виховують відповідальне ставлення до власної педагогічної діяльності, дозволяють впевнитися у власній профпридатності).

3. Дослідницькі компоненти (сприяють реалізації наукового підходу до власної педагогічної діяльності).

4. Соціальні компоненти (сприяють соціалізації особистості, розвитку здатності роботи в команді шляхом спільного досвіду у вирішенні педагогічних проблем).

5. Мотиваційні компоненти (підвищують інтерес до професії вчителя, мотивують особистість до використання дослідницького навчання (Forschendes Lernen) у власній викладацькій практиці) [5, с. 345].

Розглянемо докладніше реалізацію принципів діяльнісного дослідження у підготовці вчителів гімназій в університеті Кассель. Підготовка вчителів гімназій в університеті Кассель організована за модульною структурою та складається з фахових, фахово-дидактичних і педагогічних компонентів підготовки. Загальна кількість кредитів (Credit points) – 240, 78% з яких виділяється на вивчення фахових і фахово-дидактичних дисциплін (перший, другий предмет і методика їх викладання), 22% – на вивчення циклу педагогічних дисциплін. Початок навчання – зимовий семестр (Wintersemester), тривалість – дев'ять семестрів. Підготовка здійснюється за такими напрямками: Біологія, Хімія, Німецька мова, Англійська мова, Французька мова, Історія, Мистецтво, Математика, Музика, Філософія, Фізика,

Політика та Економіка, Євангелістська релігія, Католицька релігія, Іспанська мова, Фізична культура.

Абітурієнти обирають будь-яку комбінацію з двох вищезазначених предметів. Виключення становлять Мистецтво та Музика, які не можуть вивчатися у комбінації один з одним. Педагогіка вважається третім навчальним предметом.

Існують певні вступні передумови для наступних предметів:

- 1) Англійська мова: наявність мовного тесту;
- 2) Мистецтво: тест на профпридатність;
- 3) Музика: тест на профпридатність;
- 4) Іспанська мова: наявність мовного тесту рівня A2;
- 5) Фізична культура: тест на профпридатність [4].

У підготовці вчителів гімназії значна увага приділяється практичному компоненту навчання. У рамках підготовки пропонується такі види практики:

- 1) Орієнтовні практики (Orientierungspraktika);
- 2) Блокові практики (Blockpraktika) (перший, другий предмет, педагогіка).

Практичний компонент підготовки вчителів є основним полем упровадження принципів діяльнісного дослідження. Саме у практиці проводиться дослідження власної професійно-педагогічної діяльності з метою подальшого аналізу та самокорекції. Важливу роль у формуванні теоретико-методологічної бази, необхідної для дослідження власної педагогічної діяльності, відіграють предмети професійно-педагогічного циклу [5, с. 117].

Професійно-педагогічна складова підготовки вчителів гімназії складається з наступних модулів:

Модуль 1. Вступ до педагогіки середньої школи (Einführung in die Sekundarstufen-Pädagogik) (4 кредити).

Модуль 2. Навчати, вчитися, викладати (Lehren, Lernen, Unterrichten) (6 кредитів).

Модуль 3. Педагогічні принципи: спостереження, консультування, заохочення (Beobachten, Beraten und Fördern im pädagogischen Feld) (6 кредитів).

Модуль 4. Розвиток та організація роботи школи та інших навчальних закладів (Schule und Bildungsinstitutionen mitgestalten und entwickeln) (6 кредитів).

Модуль 5. Освіта та виховання: соціальний контекст (Bildung und Erziehung im gesellschaftlichen Kontext) (6 кредитів).

Модуль 6-9. Обирається з модулів 2-5 в залежності від професійної орієнтації (8 кредитів).

Модуль 10. Практично-педагогічні студії (Schulpraktische Studien) (8 кредитів).

Модуль 11. Естетична освіта та виховання (Ästhetische Bildung und Bewegungserziehung) (8 кредитів) [3, с. 9].

Впровадження діяльнісного дослідження у навчальний процес відбувається впродовж усього періоду навчання: формуються необхідні фахові, методичні, психологічні компетентності, вивчаються сучасні методи наукового дослідження, пропонуються дисципліни присвячені формуванню навичок наукового стилю письма. У другому та третьому навчальному семестрі студентам-майбутнім учителям пропонується пройти два модулі: 1. Навчати, вчитися, викладати (Lehren, Lernen, Unterrichten) (6 кредитів), 2. Практично-педагогічні студії (Schulpraktische Studien) (8 кредитів), після закінчення яких вони складають перехідні іспити (Zwischenprüfung). Ці модулі є найбільш цікавими з точки зору реалізації принципів діяльнісного дослідження, дослідимо докладніше зміст кожного з них (*табл. 1*).

Як видно з *табл. 1* модуль «Практично-педагогічні студії» є досить практично насиченим, що у поєднанні з набутою впродовж першого та другого модулів теоретичною підготовкою дозволяє активно впроваджувати принципи діяльнісного дослідження у навчальний процес. Формуванню необхідних науково-методичних навичок сприяє підготовчий семінар (Vorbereitungsseminar); блокова практика (Blockpraktikum) в обсязі п'яти тижнів дозволяє отримати необхідний професійно-педагогічний досвід для наукового аналізу; протягом узагальнюючого семінару (Nachbereitungsseminar) студенти мають змогу

узагальнити у вигляді наукової письмової роботи набутий практичний досвід.

Таблиця 1

Модуль 10 «Практично-педагогічні студії» (Schulpraktische Studien), модуль 2 «Навчати, вчитися, викладати» (Lehren, Lernen, Unterrichten)

Назва Модуля	Навчати, вчитися, викладати (Lehren, Lernen, Unterrichten)	Практично-педагогічні студії (Schulpraktische Studien)
Кількість та види навчальних компонентів	2 навчальних компоненти (1 лекція, 1 семінар або 2 семінари).	1. Підготовчий семінар (Vorbereitungsseminar), узагальнюючий семінар (Nachbereitungsseminar), 4 години на тиждень; 2. Блокова практика (Blockpraktikum), 5 тижнів.
Компетентності	- Знання та використання в педагогічній діяльності сучасних концепцій навчання та виховання; - знання теоретико-методологічних засад педагогіки; - розуміння психолого-педагогічних процесів навчання; - знання методологічних засад організації навчального процесу; - уміння використовувати принципи педагогічної рефлексії у власній професійно-педагогічній діяльності.	- Використання принципів педагогічного спостереження та теоретичної оцінки професійної діяльності (асистентська педагогічна діяльність); - використання сучасних методів психолого-педагогічних досліджень у практичній діяльності; - розвиток професійно-педагогічної компетентності шляхом розробки та проведення власних навчально-виховних заходів; - використання наукового підходу до вирішення педагогічних ситуацій у власній практичній діяльності; - розвиток мотивації до впровадження інноваційних технологій організації навчального процесу; - використання принципів педагогічної рефлексії.
Напрямки впровадження модуля	Усі напрямки підготовки вчителів гімназій.	Усі напрямки підготовки вчителів гімназій.
Тривалість і періодичність упровадження модуля	Два семестри, доступний щорічно у зимовому або літньому семестрі.	Два семестри, 5 тижнів у вільний від лекцій час, доступний щорічно у зимовому або літньому семестрі.
Мова викладання	Німецька	Німецька
Передумови для проходження	Успішне проходження Модуля 1 та Модуля 2.	Успішне проходження Модуля 1 та Модуля 2.
Організаційні форми	2 навчальних компоненти (1 лекція, 1 семінар або 2 семінари).	2 семінари (включаючи асистентську педагогічну діяльність у навчальному закладі), 5-ти тижнева блокова практика.
Обсяг навчального навантаження	180 годин Аудиторних годин – 60, Практика та самостійна робота – 120 годин.	240 годин Аудиторних годин – 60, Практика та самостійна робота – 180 годин (з них 100 годин – практика у навчальному закладі).
Види контролю навчальних досягнень	- Науково-практичний проект (на основі практичного досвіду); - захист науково-практичного проекту; - науковий звіт з використання теоретичних та емпіричних методів дослідження у практичній діяльності; - портфоліо; - реферати; - курсовий проект; - організація семінару; - усний іспит.	- Діагностика педагогічних спостережень; - протоколи проходження практики; - звіт про організацію семінару з обговорення досвіду педагогічної діяльності; - письмові розробки уроків; - педагогічний щоденник; - звіт про проходження практики; - наукова письмова роботи в рамках узагальнюючого семінару (Nachbereitungsseminar); - портфоліо; - розробка власного або групового проекту під час практики; - письмова робота з вирішення певної психолого-педагогічної проблеми.
Кількість кредитів за модуль	6	8

[3, с. 16, 24].

Значна увага приділяється принципам педагогічної рефлексії під час практики. Студенти

працюють над створенням власних традиційних та електронних портфоліо, описують набутий досвід під час семінарів, здійснюють відеозаписи власних педагогічних спроб з подальшим їх обговоренням із учителями-менторами та викладачами університету [1, с. 128-149].

Практиканти мають змогу розробляти власні та групові проекти під час практики, що сприяє формуванню лідерських якостей, дозволяє реалізовувати педагогічний потенціал. Після закінчення практики майбутні вчителі готують письмовий звіт про проходження практики (Praktikumsbericht), розробки проведених уроків (schriftliche Unterrichtsentwürfe), звіт про організацію семінару з обговорення досвіду педагогічної діяльності (Gestaltung einer Seminarsitzung), письмову роботу з вирішення певної психолого-педагогічної проблеми, яка виникла під час проходження практики [1, с. 340-341].

Відповідності до принципів діяльнісного дослідження студенти-практиканти аналізують проблему спираючись на сучасні наукові розробки в напрямку її вирішення, випробовують сформовані гіпотези на практиці. Письмова робота має науковий характер і містить необхідні структурні компоненти: актуальність роботи, мета, завдання, гіпотеза, застосовані методи науково-педагогічного дослідження, шляхи вирішення проблеми, теоретичне та практичне значення роботи [1, с. 269-270]. Змістовне наповнення модуля «Практично-педагогічні студії» цілком відповідає принципам інноваційного підходу до реформування системи підготовки вчителів гімназії, впровадження діяльнісного дослідження сприяє професіоналізації підготовки вчителів.

Модуль «Навчати, вчитися, викладати» (Lehren, Lernen, Unterrichten) є теоретико-практичним компонентом підготовки вчителів гімназії. Значна частина навчального навантаження (120 годин) передбачається на самостійну роботу. Під час лекційних і семінарських занять вивчаються сучасні педагогічні теорії, методи психолого-педагогічних досліджень, формуються педагогічні компетентності, навички реалізації наукового підходу у практиці. Компоненти контролю навчальних досягнень є дослідницькими елементами модуля. Серед них: розробка наукового-практичного проекту та його захист (на основі практичного досвіду), науковий звіт із використання теоретичних та емпіричних методів дослідження у практичній діяльності, наявність оформленого електронного портфоліо з відгуками вчителів-менторів та оцінкою педагогічної діяльності практиканта. У науково-практичному проекті відображається підтвердження або заперечення висунутих під час модуля «Практично-педагогічні студії» гіпотез з урахуванням вивчення актуальних досліджень з проблеми, порівняння власного досвіду з описаним у наукових працях [1, с. 73].

Модуль «Навчати, вчитися, викладати» виступає поєднуючою ланкою між науковою та практичною діяльністю та має забезпечити студентів необхідною теоретико-методологічною базою для реалізації принципів педагогічної рефлексії, наукового підходу до практичної діяльності.

Висновки. Процес підготовки вчителів у Німеччині активно реформується, що зумовлено факторами різного характеру. Особливістю реформування процесу підготовки вчителів на сучасному етапі є те, що зміни охоплюють практично всі елементи даного процесу: структуру, зміст, технології. Аналізуючи змістовний компонент підготовки вчителів, слід відзначити, що навчальні заклади диференційовано підходять до процесу його реформування. За основу реформування змістовного компоненту підготовки вчителів гімназії, науковці університету Кассель взяли принципи діяльнісного дослідження. Така підготовка:

1. Забезпечує необхідною теоретичною базою про майбутню професійну діяльність та знаннями, необхідними для її якісної реалізації.
2. Розвиває здібність до рефлексії як однієї з ключових якостей, необхідних для професійної діяльності у навчальному закладі.
3. Сприяє розвитку здібності ґрунтовно, з наукової точки зору давати оцінку власній професійно-педагогічній діяльності, загальним педагогічним ситуаціям та проблемам.
4. Сприяє формуванню професійної компетентності.
5. Забезпечує необхідним науково-практичним потенціалом для реалізації у подальшій професійній діяльності, що відповідає принципам навчання впродовж життя.

Діяльнісне дослідження є перспективним засобом реформування змістовного компонента педагогічної освіти в університетах Німеччини з метою професіоналізації університетської підготовки вчителів в умовах виконання завдань Болонської декларації. Подальший науковий пошук планується спрямувати на докладний аналіз організаційних засад успішного впровадження принципів діяльнісного дослідження в систему бакалаврської та магістерської підготовки вчителів у Німеччині.

Література:

1. Altrichter, Herbert; Posch, Peter (2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. 4. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. – 374 S.
2. Hermes, Liesel (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Unterricht in der Sekundarstufe I Englisch. Materialien zu dem Themenbereich: Action Research - Lehrkräfte erforschen ihren Unterricht. Erprobungsfassung. Soest: Nordrhein-Westfalen: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung.
3. Neufassung der Modulprüfungsordnung der Universität Kassel für das erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Kernstudium vom 06. Juli 2006 (Mitteilungsblatt Nr. 11, Seite 2029) vom 19.04.2007 [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу: http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/groups/w_330000/MTB_Sys_4/mpo_kernstudium.pdf.
4. Staatsexamen Lehramt an Gymnasien [Електронний ресурс]. – 2012. – Режим доступу: <http://www.uni-kassel.de/uni/studium/studienangebot/studiengangsseiten/grundstaendige-studiengaenge/lehramt-3.html>.
5. Warneke, Dagmara: Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung. Kassel : Kassel Univ. Press 2007.

У статті досліджується досвід університету Кассель у Німеччині у реалізації принципів практико-орієнтованого навчання у процесі підготовки вчителів гімназії. Розглядається структура модулів дисциплін професійно-педагогічного циклу, висвітлюються шляхи впровадження принципів діяльнісного дослідження в цих модулях.

Ключові слова: діяльнісне дослідження, підготовка вчителів гімназії, практичний компонент підготовки вчителів, практико-орієнтоване навчання.

В статье исследуется опыт университета Кассель, Германия в реализации принципов практико-ориентированного обучения в подготовке учителей гимназии. Рассматривается структура модулей дисциплин профессионально-педагогического цикла, освещаются пути внедрения принципов деятельностного исследования в этих модулях.

Ключевые слова: деятельностное исследование, подготовка учителей гимназии, практический компонент подготовки учителей, практико-ориентированное обучение.

The experience of the University of Kassel, Germany in realization of practice-oriented learning in teacher of gymnasium programs is researched in the article. The module structure of pedagogical components is analyzed; the ways of integration of action research principles into these modules are highlighted.

Keywords: action research, teacher of gymnasium education, practical component in teacher education, practice-oriented learning.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ

В умовах світових тенденцій глобалізації, інтеграції, переходу до інформаційного суспільства необхідні суттєві зміни в багатьох напрямках діяльності держави, і першу чергу у сфері освіти. Вимоги нової освітньої парадигми задовольняє дистанційна освіта, яка дозволяє розв'язувати принципово нові дидактичні завдання, спрямовані на забезпечення якості і ефективності освітніх послуг. Звідси – її розвиток набуває особливого значення для соціально-економічного розвитку будь-якої держави.

Отже, застосування дистанційної освіти, яка ґрунтується на педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних технологіях, є ефективним способом забезпечення всебічного розвитку людини, її соціальної та професійної мобільності впродовж життя, успішної адаптації до вимог сучасного суспільства. Дистанційну освіту можна вважати перспективним напрямом в системі освіти дорослих, що буде інтенсивно розвиватися як затребувана практикою адаптивна система освіти дорослих [2].

У процесі організації дистанційного навчання в Україні в системі освіти дорослих слід враховувати результати досвіду впровадження дистанційної освіти в різних країнах, зокрема в Російській Федерації, який підтверджує перспективність застосування цієї інноваційної форми навчання. Російський досвід у цій галузі для України має особливе значення, оскільки держави мають спільні джерела та корені розвитку освітньої галузі взагалі та передумови для впровадження дистанційної освіти зокрема.

У багатьох наукових дослідженнях обґрунтовано необхідність упровадження дистанційної освіти в систему неперервної освіти й освіти дорослих як найбільш ефективної для них освітньої технології в інформаційному середовищі. Значний внесок у наукові дослідження і впровадження у педагогічну практику ідей дистанційної освіти в Російській Федерації зробили О. Андрєєв, А. Бершадський, Т. Вороніна, В. Солдаткін, В. Тихомиров та ін. Зокрема, проблеми забезпечення якості дистанційного навчання розглядав Ю. Деражне, використання можливостей Інтернету в освіті – Є. Полат, В. Попов, особливості спілкування «педагог – студент» у процесі дистанційного навчання – В. Баженова, П. Маркова. Дослідження російських учених В. Дьомкіна, В. Овсяннікова, А. Хуторського стали основою розробки нормативних документів і федеральних програм із дистанційної освіти, забезпечивши їх високу якість. Проблеми наукової розробки та впровадження новітніх інформаційних технологій у освітню галузь України перебувають у центрі уваги вітчизняних учених і фахівців у галузі теорії та практики дистанційної освіти: В.Бикова, В.Кухаренка, В. Олійника, П. Стефаненка, Б. Шуневича та ін.

Отже, враховуючи соціальну значущість дистанційної освіти в умовах сучасності, коли основою професійного й особистісного зростання стає освіта впродовж життя, досвід, накопичений у цій галузі Російською Федерацією, набуває особливої ваги для освіти дорослих в Україні. Тому **метою даної статті** є аналіз і узагальнення позитивного досвіду дослідження і впровадження цієї новітньої форми навчання у Російській Федерації. Це допоможе окреслити можливості творчого використання позитивних ідей російського досвіду в умовах України.

Дослідники теорії та практики дистанційної освіти в Російській Федерації значну увагу приділяють історико-педагогічному аналізу етапів формування і розвитку дистанційної освіти в країні [1; 6; 8]. У сучасній російській літературі розвиток дистанційного навчання поділяють на різну кількість поколінь або етапів залежно від того, які технології навчання, засоби зв'язку, досягнення науки і техніки використовували в той чи інший історичний період. Становлення дистанційної освіти в Росії умовно можна розділити на три етапи. *Перший етап* – друга половина XIX ст. – початок 20-х рр. XX ст. – характеризується бурхливим

технологічним зростанням і є етапом зародження дистанційної освіти. Історично підтверджено, що першою формою дистанційного навчання було «навчання на основі листування» або кореспондентське навчання, пов'язане з виникненням звичайної пошти. Професійне кореспондентське навчання розпочалося як неперервна освіта для дорослих без видавання офіційно визнаних дипломів. *Другий етап* – 20-ті рр. – початок 90-х рр. XX ст. пов'язаний із запровадженням і функціонуванням у Росії, як різновид кореспондентського навчання, системи заочної освіти, яка на той час була найпотужнішою та найефективнішою в світі. На цьому етапі у навчанні знаходять застосування телебачення, радіо, навчальні аудіо- та відеоматеріали, а взаємодія студентів і викладачів здійснюється не тільки поштою, а й за допомогою телефону і факсу. Поява радіо і телебачення внесло зміни у дистанційні методи навчання в той час, стало значним проривом, а аудиторія навчання зросла в сотні разів. На думку дослідників, радянська система заочної освіти стала першою системно організованою на державному рівні формою дистанційного навчання. Здобута у такий спосіб освіта прирівнювалася до традиційної. Кореспондентське навчання поширено використовують також у теперішній час у Росії, Україні та інших країнах світу. *Третій етап* – перша половина 90-х рр. XX ст. і до наших днів – є сучасним етапом розвитку освіти на відстані. На цьому етапі дистанційна форма навчання не тільки одержала свою назву, а й здобула можливість виділитися з системи заочного навчання завдяки науково-технічному прогресу, результатом якого стали новітні інформаційно-комунікаційні технології (комп'ютерні телекомунікації, супутниковий зв'язок, аудіо- та відео технології, мережа Інтернет, інтерактивні дошки тощо). Це дало можливість забезпечити взаємодію учасників навчання, незважаючи на географічну віддаленість. Отже, дистанційне навчання набуває важливого значення в інформаційному суспільстві, в якому обов'язковим є постійне оновлення знань для підтримання процвітання економіки [8].

У 1994 р. в Росії була прийнята Концепція створення та розвитку єдиної системи дистанційної освіти, створені Євразійська Асоціація дистанційного навчання, Асоціація міжнародної освіти, розроблено Концепцію створення та розвитку системи дистанційного навчання в Російській Федерації. Проте датою офіційного розвитку дистанційного навчання у Росії можна вважати 30 травня 1997 року, коли вийшов наказ № 1050 Міністерства Освіти Росії, який дозволив проводити експеримент дистанційного навчання в сфері освіти. Згідно з наказом 137 Міністерства освіти і науки РФ від 06.05.2005 «Про використання дистанційних освітніх технологій», підсумковий контроль при навчанні з допомогою дистанційних освітніх технологій можна проводити як очно, так і дистанційно. Держдума Російської Федерації розглядає проект поправок до закону про освіту, пов'язаних із дистанційним навчанням. Дистанційне навчання визнане особливою формою навчання (поряд з очною, заочною, вечірньою та екстернатом). Отже, в Росії на державному рівні відбувається усвідомлення перспективності впровадження дистанційної освіти, необхідності її підтримки державою для подальшого розвитку та важливості фінансування програм розвитку дистанційної освіти.

Таким чином, розвиток дистанційного навчання поділяється на три періоди, початки яких збігаються з початками індустріалізації, інформатизації, інформатизації суспільства та глобалізації освіти, кожний з яких формується з різних поколінь засобів інформації. Історія виникнення і розвитку форм дистанційного навчання може слугувати прикладом того, що система освіти повинна вміти адаптуватися до мінливої ситуації, тому що вона являє собою одночасно спосіб передачі знань і практику [8, с. 22].

Аналіз педагогічних досліджень російських учених дозволив визначити, що поняття дистанційної освіти пройшло певну еволюцію і на даний час існують різні тлумачення понять «дистанційне навчання» та «дистанційна освіта» в наукових джерелах і офіційних документах. Дистанційне навчання дослідники визначають як:

– цілеспрямований процес інтерактивної взаємодії тих, хто навчає і навчається, та з засобами навчання, інваріантний до їх розташування в просторі та часі, який реалізується у специфічній дидактичній системі, тобто, є навчанням на відстані, коли викладач і студент розділені просторово (Е. Полат);

- комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам користувачів за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від установ додаткової професійної освіти (Ю. Первін);
- новий етап заочного навчання, на якому забезпечується застосування інформаційних технологій, заснованих на використанні персональних комп'ютерів, відео- та аудіотехніки (Л. Давидов);
- синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних технологій, їх технічних засобів, які використовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем і учнями, коли процес навчання некритичний до їх розташування в просторі і в часі, а також до конкретного освітнього закладу (А. Андрєєв).

Дослідники Д. Гриценко, В. Тихомиров, А. Ходаков вважають, що поняття «дистанційне навчання» відображає спосіб, метод, алгоритм здобуття й передачі знань через технології навчання на відстані. Водночас, на думку Є. Полат, А. Хуторського, поняття «дистанційна освіта» означає результат такого навчання, тобто є сфокусованим підсумком здобуття необхідних споживачеві дистанційних послуг знань [5, с.7].

Таким чином, оскільки дистанційна освіта і дистанційне навчання є новими явищами в педагогіці, до цього часу немає єдиного їх тлумачення, у науковій, довідниковій літературі, нормативно-правових документах дається різне трактування цих понять. Нерозробленість основ теорії в цій галузі вимагає належного опрацювання не тільки цих аспектів, але й визначення категорій освіти і навчання взагалі [8, с. 54].

Попри неоднозначність визначення поняття дистанційної освіти, всі дослідники сходяться на думці, що дистанційна освіта зберігає переваги, властиві традиційним формам навчання, такі як: контакти з викладачами та слухачами, контроль за правильністю засвоєння матеріалу. Окрім того, вона має низку інших переваг: вільний графік навчання; незалежність від місця розташування; економія транспортних витрат; зручний вид подання матеріалів; індивідуальний темп навчання; відсутність обмежень через вік, комунікабельність, стан здоров'я тощо [1].

У цілому, за рахунок створення мобільного інформаційно-освітнього середовища, що базується на сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологіях, та скорочення питомих витрат на одного учня в порівнянні з традиційними системами освіти система дистанційної освіти дозволяє забезпечити принципово новий рівень доступності освіти при збереженні її якості.

На думку дослідників, висока якість дистанційної освіти визначається наступними факторами: можливістю залучення висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів і фахівців у сфері нових інформаційних технологій до розробки навчально-методичного забезпечення; високим інтелектуальним потенціалом інформаційного середовища дистанційної освіти; високим рівнем самостійності у навчальній діяльності учнів; великою кількістю різноманітних завдань, у тому числі дослідного характеру; потенціалом колективної творчості в ході телеконференцій у мережі Інтернет; можливістю практично щоденного індивідуального спілкування викладача й учня тощо. Усе це обумовлює доцільність запровадження дистанційного навчання в системі освіти дорослих.

Дистанційне навчання відкриває нові перспективи професійно-особистісного розвитку для осіб, що гостро потребують освітніх послуг, але не мають можливості отримати їх традиційним способом, а саме:

- абітурієнтів, які готуються до вступу до ВНЗ;
- молоді, яка змушена поєднувати навчання з роботою в силу обмеженої пропускну здатності системи ВНЗ або за сімейними обставинами;
- осіб, які мають медичні обмеження для одержання регулярної освіти в стаціонарних умовах;
- військовослужбовців, офіцерів, що звільняються в запас, та членів їх сімей;

- офіцерів і солдатів строкової служби МВС і прикордонних військ;
- фахівців, які вивільняються з конверсійних підприємств ВПК;
- осіб різного віку, які проживають у віддалених регіонах країни [3].

Незважаючи на безліч переваг, дистанційна освіта має і свої недоліки. Один із головних недоліків дистанційного навчання – відсутність безпосереднього спілкування учнів і викладачів. Недостатність особистого емоційного представлення знань вважається значним мінусом для процесу навчання. Окрім того, дистанційне навчання висуває певні вимоги до організації навчального процесу, такі як потреба в персональному комп'ютері та доступі в Інтернет, високі вимоги до формулювання завдань для навчання, адміністрування процесу, організації мотивації тих, хто навчається. Для дистанційного навчання необхідна жорстка самодисципліна, а результат безпосередньо залежить від самостійності та свідомості учня. Як правило, учням не вистачає традиційних практичних занять і постійного контролю. Однією з ключових проблем дистанційного навчання залишається проблема аутентифікації користувача під час перевірки знань. Тому більшість дистанційних програм передбачає очну екзаменаційну сесію, хоча частково ця проблема вирішується установкою відеокамер і відповідного програмного забезпечення. До істотних недоліків системи дистанційного навчання також належить досить висока вартість її розробки і побудови.

Вивчення досліджень російських теоретиків і практиків дистанційного навчання щодо принципів цього навчання, дозволило дійти висновку, що в основі дистанційного навчання лежать два основні принципи:

- вільний доступ, тобто право кожного (без вступних випробувань) починати вчитися і отримати середню або вищу освіту;
- дистанційність навчання, тобто навчання при мінімальному контакті з викладачем, в основі якого – самостійна робота учнів.

Окрім двох основних принципів виділяють багато інших, а саме:

- гнучкість, яка виявляється у відсутності регулярних занять у вигляді лекцій, семінарів і вільний вибір часу, необхідного для засвоєння курсу;
- модульність, що виражається в тому, що кожна окрема дисципліна або низка дисциплін створюють цілісне уявлення про певну предметну галузь;
- паралельність, пов'язану з тим, що навчання може відбуватися при суміщенні з основною професійною діяльністю;
- далекодія, що полягає у відсутності перешкод у вигляді відстані від місця знаходження учня до освітньої установи;
- асинхронність, що припускає можливість реалізації технологій навчання та навчання незалежно в часі;
- масовість, що означає некритичність параметра «кількість учнів»;
- рентабельність, яка передбачає економічну ефективність дистанційної освіти;
- широке застосування нових інформаційних технологій [4].

До зазначених принципів можна додати ще й такі: принцип інтерактивності; принцип стартових знань; принцип індивідуалізації; принцип ідентифікації; принцип регламентного навчання; принцип педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій та ін. [5].

Як зазначається в педагогічній літературі, ефективне дистанційне навчання дорослих може бути побудовано виключно на андрагогічних принципах і засадах, а саме: спільне проектування навчальної діяльності, самостійність учня, контекстність змісту, опора на суб'єктний досвід, актуалізація змісту, індивідуальність навчання, елективність та ін. [6].

Як відомо, застосування андрагогічного підходу полягає у прагненні врахувати особливості навчання дорослих [1], перш за все особливості сприйняття ними навчального матеріалу, що виявляються в такому:

- у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви та професійні проблеми того, хто навчається;

- дорослій людині необхідно надати більш широкі можливості для самостійності, самореалізації та самоврядування;
- досвід учня може бути використаний як у процесі його власного навчання, так і у процесі навчання колег;
- навчальний процес потрібно орієнтувати не на отримання знань взагалі, а на вирішення значущої для учня проблеми, надання допомоги в досягненні якоїсь певної мети;
- результати навчання мають передбачати негайне застосування їх на практиці;
- навчання протікає в умовах суттєвих обмежень (соціальних, тимчасових, фінансових, професійних тощо);
- навчання будується у вигляді спільної діяльності учня і викладача, в результаті чого їхні стосунки в навчальному процесі виявляються близькими до партнерських;
- потрібно враховувати попередній життєвий досвід, що, як правило, сформував у дорослої людини низку бар'єрів, найчастіше психологічних, які перешкоджають ефективному навчанню (стереотипи, установки, страх) [7];

Бурхливий розвиток і поширення дистанційної освіти в Російській Федерації на сучасному етапі дослідники пов'язують з декількома чинниками, що забезпечують її розвиток, а саме:

- Нормативно-правові чинники пов'язані насамперед із прийняттям законів, постанов уряду, нормативних і правових документів, які регламентують правові відносини в галузі дистанційного навчання в державі (чітко виписані права й обов'язки тих, хто навчається, права, обов'язки й функції тьюторів);
- Психолого-педагогічні чинники мають забезпечити сприятливі і привабливі умови для здобуття освіти за дистанційною формою (навчання за місцем проживання і без відриву від професійної діяльності, гнучкий графік навчально-консультативних занять, розробка і забезпечення слухачів навчально-інформаційними матеріалами, інтерактивне спілкування тьютора та студента тощо);
- Технологічні чинники передбачають розширення інформаційного простору, відповідне вимогам і потребам, технічне забезпечення (комп'ютерні навчальні програми, електронні підручники, програми для перевірки знань, умінь і навичок тощо) [5, с. 14].

Отже, можна підсумувати, що дистанційна освіта принципово відрізняється від традиційної професійної підготовки (у всіх її формах: очної, заочної, вечірньої) за цілями, принципами, змістом, методами і технологіями, характером діяльності викладачів і студентів, а також кінцевими результатами. Система дистанційної освіти призначена не для удосконалення існуючої практики навчання, а для її якісної зміни, що зумовлено зміною парадигми і пріоритетів у цілепокладанні. У процесі підготовки у системі дистанційної освіти провідною метою стає розвиток здібностей до різних видів діяльності, насамперед інтелектуальних (мислення, творчості, професійного й особистого спілкування, рефлексії), саморозвитку та зміни професійних цілей і орієнтацій, оскільки саме ці якості і можуть стати ефективним інструментом взаємодії з нестійким навколишнім соціальним середовищем.

Отже, вивчення досвіду Російської Федерації впровадження і розвитку передумов, що забезпечили успішне функціонування дистанційної освіти, дало змогу виявити й узагальнити позитивні сторони цього процесу, визначити можливості використання його набутків у організації дистанційної освіти в Україні, а саме:

- усвідомлення на державному рівні необхідності її перспективності впровадження дистанційної освіти, підтримка державою її подальшого розвитку, забезпечення системності, комплексності й узгодженості дій у модернізації освітньої галузі та пов'язаною з нею дистанційної освіти;
- цільове фінансування програм, які підтримують розвиток дистанційної освіти, різноманітних освітніх проектів з інформатизації, особливо з державного бюджету;
- удосконалення і доповнення нормативно-правового забезпечення, яке регламентує розвиток дистанційної освіти в країні;

- прискорення розбудови національної системи дистанційної освіти та національної комп'ютерної науково-освітньої мережі;
- створення мережі навчальних центрів дистанційної освіти в регіонах, де гостро відчувається потреба в здобутті вищої освіти громадянами або післядипломної освіти фахівцями;
- проведення широкомасштабного системного експерименту у сфері дистанційної освіти, який сприяв би розширенню можливостей громадян в одержанні освіти впродовж життя, створив би умови для вдосконалення освітніх стандартів, для переконання консервативно налаштованих членів соціуму й академічної спільноти в необхідності застосування прогресивних технологій дистанційного навчання;
- вивчення російського досвіду застосування технологій дистанційного навчання в корпоративних установах, органах соціального захисту населення, службах зайнятості й переносу його на реалії української освіти;
- організація інформаційно-пропагандистської кампанії із залученням засобів масової інформації з метою роз'яснення сутності дистанційної освіти, її можливостей і переваг та формування в населення стійкого інтересу до неї [5, с. 15].

Таким чином, у сучасному динамічному світі завдяки появі мережі Інтернет, поширенню нових інформаційних і технічних засобів навчання, використанню нових засобів зв'язку в навчальних закладах різних типів склалися передумови для організації дистанційної освіти, яка є найбільш ефективною освітньою технологією в освіті дорослих. Активний розвиток цієї прогресивної форми навчання в контексті неперервної освіти відбувається в умовах обміну інформацією, спрямованого на збагачення і поповнення власного досвіду інноваційними ідеями інших країн, і зокрема Російської Федерації. Тому виявлення особливостей побудови системи дистанційної освіти в Росії, прогнозування напрямів модернізації освітньої галузі має винятково важливе значення для застосування інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційної освіти та їх адаптування до умов України.

Література:

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение : учеб.-метод. пособие / А.А. Андреев. – М. : МЭСИ. – 1997. – 50 с.
2. Бакланова Н.Б. Развитие дистанционного образования взрослых в сельском социуме : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00. 08 / Н.Б. Бакланова. – М., 2002. – 22 с.
3. Интернет в гуманитарном образовании : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. Е.С. Полат. – М.: Владос. – 2001.- 272 с.
4. Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта / М.В. Кларин // Педагогика. - 2008. - № 7. – С. 34-42.
5. Лещенко І.Т. Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / І.Т. Лещенко. – К., 2008. – 20 с.
6. Практическая андрагогика : метод. пособие / под ред. проф. В.И. Подобеда, проф. А.Е. Марона. – С-Пб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 414 с.
7. Щенников С. Модель открытого дистанционного образования взрослых / С. Щенников [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <<http://www.op-link.ru>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
8. Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання: навч. посібник / Шуневич Богдан. – Львів : Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2006. – 244 с.

Стаття присвячена аналізу розвитку дистанційної освіти в Російській Федерації; представлені погляди російських дослідників щодо визначення, особливостей, переваг і недоліків, принципів дистанційного навчання. Підсумовується, що впровадження російського досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті дорослих, їх адаптування до умов України сприятиме значному просуванню в організації дистанційної освіти в нашій державі.

Ключові слова: дистанційна освіта в російській Федерації, дистанційне навчання, освіта дорослих, особливості, принципи.

Статья посвящена анализу развития дистанционного образования в Российской Федерации, представлены взгляды ученых на определение, особенности, преимущества и недостатки, принципы дистанционного обучения. Делается вывод, что внедрение российского опыта применения информационно-

коммуникационных технологий в образовании взрослых, их адаптация в условиях Украины поможет в организации дистанционного образования в нашей стране.

Ключевые слова: дистанционное образование в Российской Федерации, дистанционное образование, образование взрослых, особенности, принципы.

The article is devoted to distance education development in Russian Federation; the Russian researches' approaches according to definition, peculiarities, advantages and disadvantages, principles of distance learning are presented. It is concluded that the implementation of Russian experience of informational and communicational technologies using and its adaptation for the Ukrainian conditions, will provide significant development of the distance education in our country.

Keywords: distance education in Russian Federation, distance learning, adult education, peculiarities, principles.

УДК 378.14

В.В. Гуцол
м. Вінниця, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ

Постановка проблеми. Розвиток комп'ютерних-технологій, а особливо інтернет-технологій кардинально змінює образ світу, життєві пріоритети, стиль мислення всього людства. Усвідомлюючи вимоги часу, педагоги прагнуть активно й ефективно впроваджувати нові інформаційні технології у навчальний процес. Однією із таких технологій є веб-квест, який сприяє підвищенню якості навчання, покращує процеси сприйняття нової інформації й активізує студентів і викладачів. Нові інтернет-технології допомагають реформуванню традиційної системи освіти відповідно до вимог сучасного індустріального й інформаційного суспільства.

Аналіз попередніх досліджень засвідчує, що проблемою якості навчання та застосування інноваційних технологій опікувались багато вчених зокрема: опікувались В. Безпалько, В. Бондар, В. Гузєєв, Р. Гуревич, М. Кадемія, М. Кларін, Д. Левітес, В. Лизинський В. Рибалка, С. Сисоєва, В. Сластьонін, С. Смирнов, Є. Полат, Н. Тверезовська, О. Шевцова.

Мета публікації полягає в розробці методики використання веб-квест технологій у сучасному інформаційному суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Поява Інтернету та його широке застосування як інформаційного ресурсу, змусили педагогів шукати ефективні шляхи впровадження в навчальний процес. Оскільки вільний пошук в Інтернеті має дуже сумнівну навчальну цінність, необхідно було розробити спосіб застосування інтернет-ресурсів відповідно до дидактики навчання. Значна кількість науковців вважають, що саме завдяки застосуванню веб-квесту старі методичні принципи перестали бути просто «добрими ідеями», а змогли знайти реальне застосування в науковій діяльності.

Веб-квест (веб-квест від англ. WebQuest) можна перекласти як «пошук у мережі» або «Інтернет-пошук». Автором терміну є професор університету Сан-Дієго (США), фахівець у галузі освітніх технологій Берні Додж, який зазначив, що «веб-квест – це пошукова діяльність (або діяльність орієнтована на пошук) у процесі якої вся інформація, котрою оперує студент чи її частина, надходить із інтернет-джерел, доповнюючись відеоконференціями» [4]. Оскільки термін виник порівняно недавно (1995) то, його тлумачення неоднозначне.

О.Федоров стверджує, що веб-квест–це освітній сайт, призначений для самостійної, освітньої, дослідницької діяльності учнів і студентів (зазвичай у групах) відповідно до визначеної теми з гіперпосиланням на різноманітні веб-сторінки [2, с. 185].

О.Шевцова зазначає, що веб-квест технології орієнтовані на вирішення навчальних проблем, де основна інформація взята із Інтернет джерел [3].

Н.Гончарова вважає, що веб-квест застосовують у проектній діяльності студентів на будь-яку тему з використанням ресурсів мережі Інтернет [1].

Томас Марч деталізував поняття і представив низку теоретичних формулювань, які допомагають краще зрозуміти поняття веб-квесту. «Веб-квест, – за визначенням Т. Марча, – це побудована за типом опору навчальна структура, котра використовує посилання на суттєво важливі ресурси в Інтернеті та аутентичне завдання з тим, щоби мотивувати тих, хто навчається до дослідження будь-якої проблеми з неоднозначним рішенням, розвиваючи тим самим їх уміння працювати як індивідуально, так і в групі. Кращі із веб-квестів технологій досягають це таким чином, що студенти починають розуміти багатство тематичних зв'язків, легше включаються в процес навчання та вчаться розмірковувати над особистим пізнавальним процесом» [5]. Очевидно, необхідність у подібному тлумаченні назріла унаслідок неоднозначно правильного розуміння технології світовим учительським товариством, про що свідчать багаточисельні публікації, включаючи визначення веб-квесту.

Веб-квести в методичному сенсі не є абсолютно новою технологією. Але вони являють собою новий спосіб інтеграції низки методичних стратегій, значною мірою, використовуючи Інтернет. Веб-квест, як освітня технологія опирається на конструктивний підхід до навчання. Відповідно до визначеного підходу, викладач, перш за, все не керівник, а консультант, організатор і координатор проблемно-орієнтованої дослідницької науково-пізнавальної діяльності студентів і підтримує їхню ініціативу. Застосовуючи дану технологію, викладач створює умови для самостійної науково-навчальної діяльності студентів. У свою чергу студент стає повноцінним учасником процесу навчання, розділяючи з викладачем відповідальність за процес і результат навчання.

Відповідно до критеріїв оцінки якості веб-квеста, розробленим Т. Марчем, якісний освітній квест має мати цікаве введення, чітке завдання, яке провокує на роздуми, розподіл ролей, які забезпечують різноманітні точки зору на проблему, обґрунтоване використання інтернет-джерел. Кращі приклади веб-квестів демонструють зв'язок із реальним життям, їх висновок має бути пов'язаний із введенням, пізнавальними навичками і можливістю використовувати здобуті знання в інших дисциплінах. Тому кращими веб-квестами є ті, що створюються викладачами-практиками, які безпосередньо проводять заняття в групах.

На нинішній день веб-квести поділяються не лише за тематикою, але й за структурою. Можна виділити наступні веб-квести: короткочасний і довготривалий. Наукова ціль короткочасного веб-квеста – набуття знань і їх інтеграція. Результатом короткотривалого веб-квеста буде великий об'єм інформації, з яким треба ознайомитись та опрацювати. Такий веб-квест розрахований на період від одного до трьох занять.

Наукова мета довготривалого веб-квеста – розширення й уточнення знань. Результатом довготривалого веб-квеста буде глибокий аналіз зібраних знань і їх перетворення в нове розуміння. Тривалість такого веб-квеста від одного тижня до цілого місяця навчального періоду.

Довготривалі веб-квести можуть продовжуватися у таких формах:

- база даних, в якій категорії створюються, тими хто навчається;
- мікросвіт, який представляє фізичний простір, яким студенти можуть пересуватися;
- інтерактивна розповідь, створена самими студентами;
- документ, який описує аналіз суперечливої ситуації, висуває теорію, яку потрібно довести чи відкинути;
- вигадана особа, в якій можна взяти інтерв'ю в прямому ефірі. Питання і відповіді придумують студенти, після вивчення особливостей даної особи.

Берні Додж [4] розробив інноваційний додаток Інтернету для інтеграції у навчальний процес під час викладання різноманітних предметів на різних рівнях навчання. Ним виділені наступні види завдань для веб-квестів.

1. Переказ – демонстрація розуміння теми на основі представлення матеріалів із різних джерел у новому форматі: створення презентацій, плакатів, розповіді.

2. Планування та проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов.

3. Самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості.
4. Компіляція – трансформація формату інформації, одержаної з різних джерел: створення книг, віртуальної виставки, капсули часу, капсул культури.
5. Творче завдання – творча робота в певному жанрі – створення п'єси, віршів, пісень, відеоролика.
6. Аналітична задача – пошук і систематизація інформації.
7. Детектив, головоломка – висновки на основі суперечливих фактів.
8. Досягнення консенсусу – прийняття рішень з нагальної проблеми.
9. Оцінка – обґрунтування певної точки зору.
10. Журналістське розслідування – об'єктивне викладення інформації.
11. Переконавання – перетягування на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих учасників процесу.

12. Наукове дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних он-лайн джерел.

Джоана Енґрілл Феррені [6] класифікує веб-квести за характером навчальної задачі, виділяє наступне:

1. Компіляційна задача – рудиментарний тип веб-квеста, оскільки мало уваги приділяється розвитку когнітивних навиків.
2. Задача на вироблення суджень – після збирання інформації про будь-які події, факти, необхідно винести судження про нього.
3. Переказ і перефразовування.
4. Задача на вироблення судження.
5. Містичне завдання.
6. Творче завдання.
7. Журналістська задача.
8. Дизайнерська задача.
9. Аналітична задача.
10. Самопізнання.
11. Завдання на досягнення консенсусу.
12. Наукова задача.

Методика використання веб-квестів складається з таких складових – мети створення веб-квесту; навчальної задачі (або задачі) веб-квесту; вибору форми веб-квесту; структури та контенту веб-квесту; сценарію використання.

Веб-квест містить такі обов'язкові частини:

- вступ (тема, обґрунтування, цінність проекту). Цей етап містить основну інформацію, вводить ключові поняття, а також питання, над яким і будуть працювати студенти;
- завдання (ціль, умови, проблема та шляхи її рішення). Це найбільш важлива частина технології. Завдання спрямовує студентів на низку конкретних дій і шляхи вирішення проблеми;
- процес (поетапне описання ходу роботи, розподіл ролей, обов'язків
- кожного учасника, посилення на інтернет-джерела, кінцевий продукт). У цьому розділі містяться вказівки, як саме ті, що навчаються, будуть виконувати завдання (порядок виконання і сортування інформації);
- оцінка (шкала для самооцінки та критерії оцінки викладача).

Розділ містить критерії оцінки виконаного завдання відповідно до визначених стандартів: висновку (результатів, підведення підсумків (чому навчилися, яких навиків набули; можливі риторичні питання або питання, що мотивують дослідження теми); сторінки для учителя (додатково). У них знаходиться інформація для допомоги іншим викладачам, які будуть використовувати веб-квест.

Незважаючи на те, що позитивний досвід застосування вищезазначеної технології в освіті спостерігається протягом уже майже 15 років, деякі аспекти цієї технології все ж піддаються критиці. Оскільки веб-квест потребує розвитку критичного мислення, не всі

категорії тих, хто навчається (враховуючи їх вікові особливості і ступінь розвитку навиків), можуть оволодіти даною технологією, насправді веб-квест технологія не враховує можливості учнів і студентів. У розділі «оцінка», як правило, відсутні критерії оцінки навченості.

Отже, педагоги, які широко застосовують Інтернет у навчальному процесі прагнуть до вдосконалення технології веб-квесту, згладжують самі складні і суперечливі моменти. Однак основною методологічною задачею викладача на шляху створення якісного веб-квесту залишається продуманість змісту, вибір теми і постановки задачі. Складність у створенні веб-квесту полягає у відборі якісних і тематичних сайтів, які відповідають рівню підготовки та психолого-віковим особливостям ти, хто навчається.

Висновки. Аналіз результатів застосування веб-квест технологій доводить, що використання останніх значно підвищує якість знань студентів, мотивує їхнє ставлення до процесу навчання, активізує молодь у здобутті знань.

Отже, сучасні умови вимагають поряд з традиційними формами навчання застосовувати і нетрадиційні, інноваційні технології, котрі взаємодоповнюють одна одну. Саме застосування веб-квестів створює оптимальні умови для розвитку індивідуальності та неповторності кожного студента, розвитку здібностей до навчання як власного самостійного надбання.

Метою подальших досліджень є створення веб-квестів з метою підвищення рівня екологічної культури серед студентів-аграріїв.

Література:

1. Гончарова Н.Ю. Новые информационные технологии на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона. – Режим доступа : http://www.acis.vis.ru/8/4/1_5/4.htm
2. Федоров А.В. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. [Текст] / А.В. Федоров, Новикова А.А. и др. Таганрог : Изд-во Кучма, 2007.
3. Шевцова О. Г. Веб-квест – один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение [Электронный ресурс] / ИТО-2008 / Секция III / Подсекция 2 Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС), г. Владивосток. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html>
4. Dodge B. (1995). Some thoughts about WebQuests [Online]. Available: http://edweb.sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html
5. March T. Why WebQuests?, an introduction circa Web 1998 http://tommarch.com/writings/intro_wq.php
6. Farreny J. A. Webquests and Blogs: Web-based Tool for EFL Teaching. [Webquest_weblog_paper.pdf](http://webquest_weblog_paper.pdf)

У статті розкриваються особливості використання веб-квестів у навчальному процесі. Автор доводить, що використання інноваційних технологій збагачує професійну компетенцію учнів. У статті визначено необхідність використання Інтернет-ресурсів у процесі підготовки майбутніх фахівців.

Ключові слова: інноваційні технології, веб-квест, учні, навчальний процес.

В статье раскрываются особенности использования веб-квестов в учебном процессе. Автор доказывает, что использование инновационных технологий обогащает профессиональную компетенцию учащихся. В статье показана необходимость использования Интернет-ресурсов в подготовке будущих специалистов.

Ключевые слова: инновационные технологии, веб-квест, учащиеся, учебный процесс.

The purpose of this article is basis expedience of application of integrative approach to WebQuest technologies of studies in education. It is shown that through a didactics constituent it is possible to carry out integration of technologies of study. The author investigates the contents, forms and methods of modern creative technologies and analyses pedagogical conditions of its realization.

Keywords: innovation technologies, webquest, students, educational process.

МИСТЕЦТВО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

Постановка проблеми. Серед пріоритетних завдань сучасної освіти визначається формування комунікативної компетентності особистості. Першочергового значення в організації навчально-виховного процесу набуває особистість вчителя, і комунікативній складовій у структурі професійної компетентності надається особлива вага. Психологами, педагогами, лінгвістами пропонується різна структура комунікативної компетентності. Якщо питання психолого-педагогічного комунікативного тренінгу є ґрунтовно розробленими, то тренінг мовленнєво-комунікативний, на нашу думку, має свої особливості і потребує додаткових досліджень.

Метою даної публікації є висвітлення основних теоретичних питань діяльності консультативно-тренінгового центру, обґрунтування принципів його діяльності та розкриття власного бачення структури та змісту ефективної тренінгової методики з метою розвитку мовленнєвої та риторичної комунікативної компетентності вчителів.

Аналіз попередніх досліджень. Функціонально-комунікативний підхід до вивчення мови достатньо висвітлений лінгвістами (О. Потебня, Л. Щерба, В. Виноградов, Б. Головін, Г. Золотова та ін.). Проблеми розвитку мовлення розглядаються у працях Т. Ладиженської, О. Біляєва, М. Пентилук, Л. Варзацької, Л. Скуратівського, І. Зязюна, В. Мельничайка та ін. Комунікативна компетентність стала предметом всебічного вивчення в роботах Г. Балла, В. Кан-Калика, І. Зимньої, М. Забродського, Л. Петровської, М. Хомського, Дж. Равена, Н. Кузьміної, А. Маркової та ін. Аналіз дисертаційних досліджень останніх років також доводить, що науковцями приділено увагу питанням розвитку умінь педагогічного спілкування у системі післядипломної освіти (А. Москаленко), формуванню комунікативної культури, діалогічних і риторичних умінь окремих категорій педпрацівників (В. Садова, І. Тимченко, Л. Бурман, А. Первушина, Л. Ткаченко).

Щодо практичної реалізації освітніх інновацій, слід відзначити, що декілька організаційних варіантів роботи з розвитку комунікативної компетентності вчителів впроваджено на базі Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти [1, с. 30]. При Запорізькому центрі розвивального навчання «Мрія» створено науково-методичну структуру, яка отримала назву «Школа педагогічної майстерності» [3, с. 51]. В основі діяльності – спеціально організована підготовка вчителів до гуманізації педагогічної діяльності, спрямована на конструктивний діалог. Всеукраїнської підтримки набув консультативно-тренінговий центр «Педагог», створений у Черкаській області [4, с. 6].

На базі Вінницького обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників нами створено і апробовано спецкурс «Формування мовленнєво-комунікативної компетентності педагога в ППО». У 2012 р. розпочав роботу консультативно-тренінговий центр (КТЦ) «Крок» на базі методичного кабінету Вінницької міської ради.

Сутність діяльності КТЦ полягає у централізації науково-методичної роботи на особистості педагогічного працівника, його зростанні за рахунок збагачення власного досвіду, самореалізації у процесі неперервного навчання та професійної діяльності.

Метою діяльності КТЦ є:

- системне впровадження у методичну роботу освітніх інновацій;
- створення ефективних технологій навчання дорослих;
- розвиток комунікативної компетентності педагогів як однієї з ключових компетентностей особистості;
- розвиток суб'єкт-суб'єктних взаємин у процесі навчально-методичної взаємодії, створення психолого-педагогічних умов для підвищення рівня загальної культури педагога, позитивних змін мотивації, ціннісних орієнтацій, особистісних характеристик;

- розвиток навичок педагогічної рефлексії, опанування технології прийняття педагогічного рішення та подолання бар'єрів у спілкуванні, профілактика проявів деструктивної поведінки педпрацівників;
- організація очної та дистанційної форми навчання, запровадження дистанційної форми та подолання пов'язаних із цим процесом суперечностей;
- надання індивідуальних консультацій з питань підвищення професійної майстерності педагогів.

В основу роботи КТЦ покладено такі принципи:

1. Реалізація індивідуально-особистісного підходу до кожного з педагогів, а саме:
 - поєднання особистісного розвитку з підвищенням професійного потенціалу людини;
 - принцип індивідуальної мотивації та особистої привабливості мети;
 - добровільна провідна участь педагогів в організації навчально-методичної взаємодії, відмова від прямого навчального впливу ведучого занять;
 - опора на власний досвід педагогічної діяльності;
 - врахування потреб особистісно-професійного зростання.
2. Науковість і практична доцільність, забезпечення наступності вузівської та післядипломної професійної підготовки на етапі соціально-педагогічної адаптації молодих учителів і використання сучасних наукових досягнень учителями-практиками.
3. Інтеграція педагогічної діяльності і неперервного навчання, оскільки високого рівня професійної майстерності можна досягти шляхом постійного сприйняття нової інформації, засвоєння нових знань.
4. Оптимальне поєднання групових та індивідуальних форм роботи, створення психологічно сприятливого середовища як запоруки відкритості кожного для спільного конструктивного діалогу.
5. Проблемність і ситуативність змісту навчання, випереджальний характер методичної підготовки відповідно до суспільних вимог.
6. Взаємозв'язок і взаємообумовленість мисленнєво-мовленнєвої діяльності. Мовлення особистості розглядається як лінгвістичний, соціокультурний і психологічний феномен.
7. Здатність до саморозвитку і самовдосконалення як критерій ефективної навчальної взаємодії.

Науково-методична робота КТЦ безпосередньо пов'язана з діяльністю інших методичних структур - Школою молодого вчителя, предметними методичними об'єднаннями вчителів, Школою резерву керівних кадрів тощо.

Одне з провідних завдань діяльності КТЦ – проведення тренінгу розвитку педагогічної комунікативної компетентності «Мистецтво педагогічної комунікації».

Відповідно до мети і принципів організації діяльності КТЦ, окреслимо основний зміст тренінгової роботи:

- діагностування слухачів із подальшим аналізом отриманих результатів;
- система активних методів навчання;
- організація науково-методичної та практичної роботи у рамках очно-дистанційної форми навчання;
- індивідуальні науково-методичні консультації.

Таким чином, виокремимо три основні етапи організації роботи:

1. Тренінг розвитку професійної компетентності (очний етап).
2. Дистанційний тренінг (дистанційний етап).
3. Діагностико-підсумково-аналітичний етап (заліковий етап).

Зупинимось окремо на можливих організаційних варіантах тренінгової складової роботи:

- Один раз на тиждень упродовж 4 годин протягом 6 тижнів.
- Щоденні заняття упродовж 4 годин протягом 6 днів (інтенсивний варіант).
- Щоденні заняття (або один раз на тиждень) упродовж 3 годин протягом 8 днів.

Очно-дистанційна форма роботи передбачає опрацювання теоретичного матеріалу модуля та виконання завдань творчого, проблемного, дослідницького характеру. Орієнтовно: 5 модулів, час на виконання 1 модуля – 1 тиждень.

Діагностико-підсумково-аналітичний етап триває 1-2 дні протягом 4 годин на день. Метою даного етапу роботи є аналіз виконання завдань дистанційного тренінгу і підведення загальних підсумків, у тому числі у вигляді тестів.

Щодо проведення першого етапу занять, ми вважаємо за доцільне не замикатися на 2-3 базових методах, як часто пропонують соціально-психологічні тренінги. Враховуючи суттєве значення мовленнєвої та риторичної складової роботи, пропонуємо такий орієнтовний план тренінгових занять:

1. Мовленнєво-комунікативна розминка.
2. Використання діагностичних методик.
3. Удосконалення техніки та логіки мовлення.
4. Моніторинг якостей мовлення.
5. Вправи на збільшення активного словника.
6. Творчі завдання на розвиток монологічного мовлення.
7. Діалогічні форми роботи. Розвиток ситуативного мовлення.
8. Психогімнастика. Використання невербальних засобів впливу.
9. Завдання риторичного практикуму.
10. Аналіз мовленнєвого аспекту психолого-педагогічних задач.
11. Підсумковий етап.

Стисло окреслимо зміст кожної складової.

Мовленнєво-комунікативна розминка необхідна для створення позитивної психологічної атмосфери, зняття комунікативних бар'єрів, створення емоційної єдності учасників групи. Крім того, переважна кількість завдань розминки спрямована на розвиток імпровізаційного, ситуативного мовлення.

У роботі використовуються наступні діагностичні методики:

- Діагностика рівня сформованості комунікативності як професійно значущої здібності педагога (В. Ряховського).
- Діагностика рівня комунікативного контролю (М. Шнайдера).
- Методика самооцінки вмінь педагогічного спілкування (І. Макаровська).
- Анкета з виявлення професійно-особистісних потреб у формуванні комунікативної компетентності педагога (А. Кузибєцький, Н. Рождественська).
- Тест «Чи володієте Ви аудиторією» (С. Коваленко).
- Діагностика індивідуального рівня готовності до активного слухання (Л. Хоружа).

Слід зазначити, що всі запропоновані методики є нескладними у виконанні й обробці результатів, інтерпретація тестів пропонується одразу після їх самостійного опрацювання учасниками, що дозволяє активувати самоаналіз і саморозвиток учасників тренінгу.

Характеризуючи техніку мовлення, необхідно розглянути такі поняття як дихання, голос, темп мовлення, дикція, орфоепічна вимова. Виходячи з цього, учасникам пропонуються завдання на постанову правильного дихання, на зміни сили голосу, його тембрального забарвлення та швидкості мовлення, на покращення дикції, на відпрацювання норм орфоепічної вимови.

Логіка мовлення передбачає правильне логічне наголошення слів, використання логічних пауз, логічність у побудові промови, в розташуванні аргументів, у побудові та послідовності запитань тощо.

Моніторинг якостей мовлення – багатоаспектний напрям роботи. У його межах здійснюється теоретичний аналіз комунікативних якостей мовлення (правильність, точність, чистота, доречність, змістовність, послідовність, багатство, емоційність) та виконання практичних завдань на напрацювання відповідних сталих навичок.

Чималу увагу приділено роботі над збільшенням активного словника вчителів. Це лінгвістичні ігри на зразок «Від А до Я»: дібрати до запропонованого іменника прикметники на кожну літеру алфавіту, враховуючи особливості лексичного значення слів тощо.

Логічно тісно взаємопов'язаним із попереднім є наступний напрямок роботи – розвиток монологічного мовлення. З цією метою пропонуються різноманітні творчі завдання. Наприклад, «Сніговий ком» (за обмежений час максимально поширити задане просте речення другорядними членами або створити складну синтаксичну конструкцію), «Розповідь на одну літеру» (написати текст-мініатюру, в якому всі слова починаються на одну літеру) та ін.

Додатковим емоційним та інтелектуальним поштовхом до роботи стало те, що виконанню кожної вправи передують приклади аналогічної роботи, виконаної учнями. Маючи багаторічний досвід викладання риторики у школі (НВК: СЗОШ I-III ступенів – гуманітарно-естетичний коледж №29 м. Вінниці), ми зібрали «Книгу перлинок» – зразкові дитячі роботи різноманітної тематики. Уявне змагання із учнями значно активізує творчі здібності педагогів.

Уміння вести конструктивний діалог – нагальна потреба сьогодення. Ми спрямували роботу у двох напрямках:

- розвиток навичок організації спілкування, керування перебігом взаємодії, доречна передача ініціативи співрозмовникові;
- напрацювання навичок активного слухання, що, як доводить педагогічна практика, також потребує серйозної уваги.

Особливу цікавість слухачів викликали завдання риторичного практикуму. Риторика як предмет викладання у сучасній українській вищій школі та в загальноосвітніх навчальних закладах з'явилася нещодавно, набула значення протягом останніх двох десятиліть. Водночас за 2500 років свого існування риторика як наука накопичила суттєвий арсенал практично ефективних комунікативних засобів. Переважна більшість учителів, що працюють нині у школі, до розуміння та практичного використання риторичних технік прийшли шляхом інтуїтивним, методом спроб, помилок і напрацювання власного досвіду. Організація риторичного практикуму дозволяє полегшити цей шлях і зробити його більш ефективним.

Зауважимо також необхідність психогімнастики під час проведення тренінгових занять, адже саме ці вправи дозволяють скоригувати та підвищити рівень педагогічної майстерності у використанні невербальних засобів впливу.

Аналіз педагогічних ситуацій передбачає здійснення певного вибору. Учасники обговорюють, якими є шляхи вирішення ситуацій та їхні наслідки. Під час групового обговорення ситуацій кожен учасник як формулює свою точку зору, так і покращує навички активного слухання. Аналіз ситуацій дозволяє не лише вдосконалювати комунікативну діяльність, а ще коригувати власні особистісні риси, мотивацію, ціннісні настанови.

У цьому зв'язку варто звернути увагу також на використання рольової гри. Рольова гра формує уміння мисленнєво здійснювати педагогічну комунікативну діяльність. Такі ігри використовуються як засіб подолання критичних ситуацій за рахунок їх рефлексивного осмислення. Якщо при аналізі ситуацій відпрацьовується процес прийняття педагогічного рішення, то у діловій грі формуються уміння приймати рішення та організація їх виконання, коли учасники гри можуть подивитися на результати своїх дій. Важливим аспектом як розгляду психолого-педагогічних ситуацій, так і рольової гри є можливість отримання зворотного зв'язку від інших членів групи стосовно своєї поведінки. У ході роботи унаочнюються причинно-наслідкові зв'язки та актуалізується значення мовленнєвого оформлення процесу мислення, відбувається рефлексія педагогічного досвіду учасниками груп та самого процесу колективної пізнавальної діяльності у групах.

Підсумовуючи сказане, сформулюємо очікувані результати роботи:

1. Активізація механізмів саморозвитку особистості. Концептуальний розвиток педагогів: професійно необхідних особистісних якостей, корекція ціннісних установок та мотивації професійної діяльності, вдосконалення інтелектуально-пізнавальної та практично-діяльничної сфер особистості.

2. Розвиток риторичної компетентності, формування навичок публічного мовлення та самопрезентації.

3. Розвиток творчих та імпровізаторських здібностей педагогів, уміння швидко реагувати у непередбачуваних ситуаціях спілкування, оволодіння технікою подолання комунікативних бар'єрів.

4. Оптимізація процесу соціально-педагогічної адаптації та ідентифікації молодих учителів.

5. Підвищення рівня рефлексійності та корекція індивідуального стилю педагогічного спілкування вчителів із багаторічним досвідом роботи.

6. Суттєве підвищення зацікавленості педагогів дистанційною формою роботи та набуття практичних навичок її реалізації.

Все сказане підпорядковане основній меті - зростання рівня ефективності педагогічної комунікації є запорукою підвищення результативності навчально-виховного процесу.

Роботу КТЦ розпочато нещодавно, багато питань ще потребує свого вирішення, як то: проведення дистанційного тренінгу, розроблення критеріїв ефективності тренінгу і, відповідно, аналіз апробованих форм роботи, змістовна інтеграція вузівської та післядипломної освіти, напрацювання дієвих практичних форм реалізації наступності неперервного навчання.

Комунікативно світ став іншим. Існує актуальна потреба в іноваційних формах представлення інформації, відтак розвитку комунікативної компетентності. Сподіваємось, що апробовані нами форми та методи роботи стануть надійним підґрунтям для розвитку особистості сучасного вчителя: з великим комунікативним потенціалом, високим рівнем мовленнєво-комунікативної компетентності та належною соціально-комунікативною активністю, що сприятиме оптимізації навчально-виховного процесу.

Література:

1. Заброцький М.М. Технологія розвитку комунікативної компетентності вчителя / М.М. Заброцький // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 1. – С.28-32.
2. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн. для учителя / А.К.Маркова. - М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
3. Сущенко А. Примноження гуманістичного потенціалу вчителя та його самореалізація у педагогічній діяльності / А. Сущенко // Рідна школа. – 2005. - № 4. – С. 49-53.
4. Хроменко І.А. Дистанційний тренінг «Сучасні підходи до організації уроку світової літератури» / І.А. Хроменко // Зарубіжна література в школах України. – 2011. - № 5. – С. 6-10.

У статті висвітлено теоретичні питання діяльності консультативно-тренінгового центру та пропонується власне бачення структури і змісту тренінгової методики розвитку мовленнєвої та риторичної комунікативної компетентності вчителів.

Ключові слова: комунікативна компетентність особистості, консультативно-тренінговий центр, напрями та етапи організації роботи, структура і зміст мовленнєвого і риторичного комунікативного тренінгу.

В статье рассматриваются теоретические вопросы деятельности консультативно-тренингового центра и предлагается свое видение структуры и содержания тренинговой методики развития речевой и риторической коммуникативной компетентности учителей.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность личности, консультативно-тренинговый центр, направления и этапы организации работы, структура и содержание речевого и риторического коммуникативного тренинга.

In the article are described the features of activity of the consultative -training center. You can read about the new visions of the structure and methodology of the rhetorical communicative competence of teachers and the communicative competence of the personality. The directions and stages of organization of the consultative –training center's activity are also considered.

Keywords: Communicative competence of personality, Consultative-training center, Rhetorical communicative training.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У США

Постановка проблеми. Нині США разом із провідними країнами світу покладають великі надії на якість освіти, що передбачає докорінні зміни у змісті навчання дітей у загальноосвітніх школах та у підготовці педагогічних кадрів, адже «саме від підготовки вчителя, його знань та вмінь подавати навчальний матеріал, висвітлювати ті проблеми, що гостро постають перед всім людством залежить, яким буде майбутнє, оскільки воно належить школярам та учнівській молоді, які повинні здобути якомога широкі і ґрунтовні знання, використовувати їх у своїй майбутній професійній діяльності» [1, с. 256].

У зв'язку із цим постає проблема якісної підготовки вчителя третього тисячоліття, зокрема вчителя технологій. З огляду на те, що система освіти потребує постійного вдосконалення із урахуванням змін сучасності, вивчення і творче впровадження позитивних елементів зарубіжного досвіду є актуальним і важливим у процесі підготовки майбутніх учителів технологій.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. В останні роки все більше вітчизняних і зарубіжних науковців звертаються до проблеми підвищення якості педагогічної підготовки вчителів та забезпечення змістовного і фундаментального рівня їхньої безперервної освіти. Серед українських дослідників окремі аспекти підготовки майбутніх учителів загалом і вчителів технологій зокрема розглядали у своїх працях В. Дикань, Т. Кошманова, М. Красовицький, В. Кудін, Н. Матяш, О. Пономарьова, Л. Пуховська, Н. Семенова, Л. Смалько та інші.

Аналіз наукових праць показав, що велика увага приділяється проблемі якісної підготовки вчителя технологій і американськими дослідниками (Н. Александр (Alexander, N.C.), М. Ален (Allen, M.G.), А. Бейм (Allen Bame), К. Ваф (Waugh, C.K.), С. Вестон (Weston, S.), Дагер Вільям (Dugger, W.E.), М. Врайс (Marc de Vries), Р. Кастер (Custer, R.L.), Дж. Міллер (Miller, J.A.), Дж. Мойє (Jonny Moye), Е. Нельсон (Nelson, E.), Дж. Рітс (John M. Rits), Р. Сеймор (Richard Seymour), К. Херіс (Kara S. Harris), К. Шмідт (Schmidt, K.), та інші).

Метою статті є вивчення і висвітлення досвіду професійної підготовки вчителів трудового навчання у США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Федеральна влада США належну увагу приділяє економічному та інтелектуальному майбутньому країни і вважає, що одним із найважливіших освітніх завдань є належна підготовка майбутніх учителів, адже саме педагоги займаються підготовкою фахівців різних галузей. Існує прямо пропорційна залежність між рівнем компетентності учителя та ефективністю освітньої системи. За висловом наших американських колег «Учителі готують майбутніх лідерів і будують краще майбутнє» [17] і з цим не можна не погодитись.

Після закінчення старшої школи (High School) більшість випускників продовжують навчання у професійних і технічних навчальних закладах за індивідуальними програмами. Педагогічні коледжі із дворічним і чотирирічним терміном навчання, а також університети надають освіту на зразок університетської та певний ступінь залежно від інституції. За статистичними даними із 2000 по 2009 роки кількість студентів, які продовжили навчання після закінчення школи, зросла на 34%, відповідно із 13,2 мільйонів до 17,6 мільйонів студентів. За прогнозами у 2020 році ця кількість зросте до 19,6 мільйонів студентів [14, Р. 34].

Щодо майбутніх учителів технологій, то згідно із дослідженнями таких науковців, як К. Шмідт, Р. Кастер та К. Ваф, які узагальнили статистичні дані Ради з питань освіти вчителів

технологій (СТТЕ), та Національної асоціації педагогів технологічної освіти (NAITTE), у 2004-05 навчальному році 34 вищі навчальні заклади підготували 338 учителів технологій [10]; у 2005-06 навчальному році 32 ВНЗ підготували 315 учителів технологій [11]; у 2006-07 році – 29 закладів і 311 учителів технологій [12], у 2007-08 році 27 вищих навчальних закладів підготували 258 учителів [16]. Такі дані вказують на зменшення кількості інституцій з підготовки вчителів технологій і, як результат, зменшення кількості випускників протягом цих років. Але очевидним є і той факт, що уряд країни та освітні організації детально вивчають, аналізують причини виникнення цієї ситуації та залучають провідних науковців і фахівців у галузі технологічної освіти до обговорення та пошуку механізмів вирішення цього питання.

Рада з питань освіти вчителів технологій (СТТЕ) [3] є міжнародною організацією, заснованою у 1950 році за підтримки Міжнародної асоціації технологічної та інженерної освіти (ITEEA). Рада спрямовує свої зусилля на покращення освіти вчителів технологій, а саме: працює над забезпеченням необхідними ресурсами та інформаційними джерелами своїх членів; стимулює наукові дослідження в галузі технології; присуджує стипендії за визначні досягнення; підтримує, надає офіційного статусу та впроваджує провідні ідеї з підготовки вчителів технології. До речі, вчитель технологій (Technology Teacher) і вчитель технології та інженерії (Technology and Engineering Teacher) – це різні назви однієї й тієї ж спеціальності. На щорічній весняній конференції Рада з питань освіти вчителів технологій практикує визначення та нагородження за визначні досягнення в галузі технологічної освіти за такими номінаціями: кращий учитель Технологій року (традиційне нагородження бере свій початок ще із 1950 року. Переможцем 2010 став Ron Todd, 2011 - Marie Hoerfl); краща програма з підготовки вчителя технологій (Ball State University, 2006), краща публікація (2009 Denis Herschback «Technology Education: Foundations & Perspectives») та краща наукова робота (2001 Steve Shumway «A Comparison of Cooperative-Cooperative and Cooperative-Competitive Classroom Goal Structures and Their Effect on Group Problem-Solving Performance and Student Attitudes Toward Their Learning Environment») [4].

Міжнародна організація, яка займається вивченням ставлення учнів до технологій (PATT (Pupil's Attitudes Toward Technology) [8], об'єднує дослідників, учителів, педагогів та інших учасників навчального процесу у технологічній освіті. Заснована в Нідерландах у 1988 році, організація підтримує і стимулює дослідження у галузі технології та технологічної освіти. Результатом її роботи стало проведення значної кількості семінарів і 25 конференцій у всьому світі (США, Нідерланди, Великобританія, Ізраїль тощо) і оприлюднення результатів на щорічних конференціях МАТІО. Це дає унікальну можливість учасникам конференції ознайомитися з провідними тенденціями світу у галузі технологічної освіти, а для учасників конференції із інших країн світу – ще із тенденціями у США. Так, 24-26 березня 2011 року у Мінеаролісі (США) була проведена 24-та конференція «Research for preparing the next generation of STEM workforce», а місцем проведення 25-ї конференції «Perspectives On Learning In Design And Technology Education» став 1-5 липня 2011 року Лондон. Після кожної конференції всі матеріали з електронними адресами авторів для спілкування, а також із вступом і резюмуючими висновками редакторів друкуються окремим збірником і є у онлайн доступі, що безперечно розширює пізнавальні можливості тих, хто з якихось причин не зміг взяти безпосередню участь у конференціях або просто цікавиться цією інформацією [9].

МАТІО співпрацює із Національною радою із питань акредитації підготовки вчителів (NCATE) [7] для покращення освіти вчителів технології. На сайті МАТІО поданий перелік 51 навчального закладу, серед яких коледжі, університети, академії, які займаються підготовкою вчителів технологій. Хоча МАТІО є беззаперечним лідером у США, але цей перелік може бути неповним, адже до нього включені лише основні інституції, які до того ж є членами цієї асоціації, тобто загальна кількість може дещо відрізнятись. Так, у документі «Industrial Teacher Education Directory» [2] фігурує 71 інституція з підготовки вчителів технології. Зазначимо, що 18 із 51 установи отримали схвалення Міжнародної асоціації технологічної та інженерної освіти, Ради з питань освіти вчителів технології, Національної ради з питань

акредитації підготовки вчителів за відповідність професійної технологічної освіти всім необхідним стандартам якості освіти [6], а 23 університети на рівні країни отримали схвалення та акредитацію своїх програм із технологічної та інженерної освіти Національною радою із питань акредитації підготовки вчителів [5]. Лідерами у створенні фундаментальних програм та якості підготовки вчителів технології є університет Бол Стейт (Ball State University (Indiana)), Каліфорнійський університет в Пенсільванії (California University of PA), Міллерсвільський університет (Millersville University (Pennsylvania)), університет Вісконсін-Стаут (University of Wisconsin-Stout), Нью-йоркський університет в Освего (the State University of New York at Oswego), університет Пьюдью (Purdue University) тощо.

Так, наприклад, факультет технології (Department of Technology) в університеті Бол Стейт штату Індіана дає можливість отримати ступінь бакалавра за різними академічними програмами у галузі технологій. Навчальні програми поєднують теоретичні і практичні курси (стажування, практика) для закріплення та використання отриманих знань у реальному житті. Серед них є програма з підготовки вчителя технології, яка розрахована на 30 кредитів і передбачає отримання ступеня бакалавра зі спеціальності «вчитель технології» (Technology Teacher Education (TTE)). Підготовка майбутніх учителів технології у цьому університеті здійснюється із опорою на стандарти з підготовки вчителів MATIO. Програма підготовки базується на врахуванні принципів, створених Асоціацією з питань оцінювання та підтримки вчителів-новаторів у різних регіонах (INTASC principles) та стандартів штату Індіана. До того ж важливу роль у процесі підготовки майбутніх учителів технології відіграють Національні стандарти технологічної освіти для вчителів, створені Міжнародною спільнотою освітніх технологій (ISTE), які є однією із груп національних стандартів. Усі перераховані вище групи стандартів, які використовуються у процесі підготовки майбутніх учителів технологій, є рекомендованими до використання, і водночас є необхідним мінімумом, тому що студенти, завдячуючи варіативній складовій навчальних планів, мають можливість здобути більш ґрунтовні знання.

Програма з підготовки вчителів технологій в університеті Бол Стейт акредитована Національною радою з питань акредитації підготовки вчителів, Міжнародною асоціацією технологічної та інженерної освіти, Радою з питань освіти вчителів технології, що дає можливість студентам отримати високоякісні знання, уміння та навички та викладати у основній (middle), старшій (high) школі або професійно-технічному училищі (vocational school) можливі курси циклу технологічних дисциплін. Студенти можуть опанувати такі технологічні курси, як основи спілкування, будівництво, виробництво, транспортування та отримати знання про принципи навчання й особливості ведення уроків, а також реальний досвід роботи із природними матеріалами, енергетичними системами, роботами, комп'ютерами тощо. До речі, назви дисциплін можуть бути різними у різних штатах та у різних університетах. Так, поряд із вищезгаданими, які є в університеті Бол Стейт, назви дисциплін можуть бути такими: технологія архітектури і будівництва (Architecture and Construction Technology), технологія виробництва (Manufacturing Technology), технологія дизайну та інженерії /техніки (Design and Engineering Technology), аудіо-, відео- та інформаційно-комунікативні технології (Audio, Video and Digital Communication Technology), технології транспортування, розповсюдження, постачання (Transportation, Distribution and Logistics), а в деяких штатах – біотехнологія (Biotechnology) тощо.

На першому році навчання в університеті майбутні вчителі технології створюють власну веб-сторінку та електронне портфоліо, яке є своєрідним «електронним паспортом» майбутнього учителя. Воно заповнюється за зразком і починається із фотографії та короткої розповіді про себе, щось на зразок автобіографії у довільній формі. Потім студент описує свої погляди на освіту, принципи навчання (INTASC Principles), а потім до кожного із 10 принципів – артефакти (ними можуть бути відео, проекти, фотографії чи ще щось, що покаже розуміння певного принципу) та власні міркування (наприклад, як реалізував певний принцип учитель у школі і як сам студент хоче його зреалізувати у майбутньому на практиці) [13]. Портфоліо для майбутніх учителів технології є гарною можливістю продемонструвати власні

надбання і напрацювання та технологічні навички. У допоміжних ресурсах для створення портфоліо є перелік принципів (INTASC Principles), національні стандарти технологічної освіти для вчителів та стандарти штату – тобто все те, на що має спиратись майбутній учитель технології штату Індіана. Електронні портфоліо розміщуються у всесвітній Інтернет мережі. Так, наприклад, кожен може ознайомитись із електронними портфоліо студентів факультету технології університету Бол Стейт [15].

Вважаємо, що створення такого електронного документу кожним студентом не тільки допоможе у майбутньому роботодавцю краще зрозуміти рівень професійності та особисті якості людини, а також допоможе самому студенту «збирати» необхідний для роботи матеріал та осмислити свою майбутню професію. Електронне портфоліо заповнюється упродовж навчання в університеті та після його закінчення чи продовження навчання. До речі, диплом учителя набуває сили і стає постійним тільки після двох років роботи у школі, а не відразу після закінчення педагогічного університету чи коледжу. Для того, щоб стати вчителем технологій у державній школі, студенти мають здобути ступінь бакалавра в університеті або коледжі із чотирирічним терміном навчання та пройти сертифікацію. Часто вони потім продовжують навчання для отримання ступеня магістра, хоча це не є обов'язковим для учителя середньої школи, але підтримується і заохочується з боку держави та навчальних установ.

Отже, підвищення якості технологічної освіти, оновлення її змісту та форм організації навчально-виховного процесу вимагає і відповідної професійної підготовки вчителів технологій. Незважаючи на достатню кількість педагогічних інституцій та альтернативних програм підготовки вчителів технологій, на рівні країни існує проблема скорочення кількості вищих навчальних закладів або відділень, які займаються підготовкою вчителів технологій, що призводить до недостатньої кількості молодих учителів. З іншого боку, уряд країни, міністерство освіти та освітні організації вивчають і детально аналізують причини ситуації, яка склалася на рівні країни, та намагаються знайти шляхи вирішення цієї проблеми можливими засобами та формами. Зміст професійної підготовки вчителів технологій передбачає вивчення спеціальних техніко-технологічних і психолого-педагогічних дисциплін, активне використання при цьому інтерактивних методів, сучасних інформаційних технологій.

Література:

1. Сірик І. Формування екологічного виховання школярів на уроках трудового навчання : збірник наукових праць : Інноваційні технології в професійній підготовці учителя трудового навчання: проблеми теорії і практики. – Випуск 1. – Полтава : ПДПУ ім. В.Г. Короленка, 2006. – С. 254-257.
2. Bell, T., Editor. (2001-02). Industrial Teacher Education Directory, CTTE and NAITTE, Department of Industry and Technology, Millersville University of Pennsylvania, Millersville, PA.
3. Council on Technology Teacher Education. – Режим доступу : <http://ctte.iweb.bsu.edu/>
4. Council on Technology Teacher Education Awards Programs – Режим доступу : <http://ctte.iweb.bsu.edu/awards/awards.html>
5. CTTE and Program Accreditation – Режим доступу : <http://ctte.iweb.bsu.edu/accreditation/accreditation.html>
6. ITEEA Institutional Members offering Technology Preparation Degree Programs – Режим доступу : <http://www.iteea.org/Resources/institutionalmembers.htm>
7. National Council for Accreditation of Teacher Education. – Режим доступу : <http://www.ncate.org/>
8. PATT – Режим доступу : <http://pupilsattitudetowardstechnology.wordpress.com/>
9. Patt Conference Proceedings – Режим доступу : <http://www.iteea.org/Conference/pattproceedings.htm>
10. Schmidt, K. & Custer, R.L. (Eds.) (2005) Industrial teacher education directory. CTTE and NAITTE (43rd ed.) Normal, IL: Department of Technology, Illinois State University.
11. Schmidt, K. & Custer, R.L. (Eds.) (2006) Industrial teacher education directory. CTTE and NAITTE (44th ed.) Normal, IL: Department of Technology, Illinois State University.
12. Schmidt, K. & Custer, R.L. (Eds.) (2007) Industrial teacher education directory. CTTE and NAITTE (45th ed.) Normal, IL: Department of Technology, Illinois State University.
13. Teacher Education Digital Portfolio – Режим доступу : <http://portfolio.iweb.bsu.edu/default.html>
14. The Condition of Education 2011. NCES, IES, U.S. Department of Education, Washington, DC. – May 2011. – 382p.
15. Portfolios for the Students – Режим доступу : <http://rseymour.iweb.bsu.edu/portfolios.htm>

16. Waugh, C.K. (Ed.). (2008). Industrial teacher education directory. CTTE and NAITTE (46th ed.). Carbondale, IL: Southern Illinois University.
17. Why TEACH – Режим доступу : <http://teach.gov/why-teach>

У статті здійснена спроба розглянути професійну підготовку вчителів трудового навчання у США на початку третього тисячоліття.

Ключові слова: технологія, технологічна підготовка, учитель технології, педагогічний досвід.

В статье сделана попытка рассмотреть профессиональную подготовку учителей трудового обучения в США в начале третьего тысячелетия.

Ключевые слова: технология, технологическая подготовка, учитель технологии, педагогический опыт.

In the article the author makes an attempt to examine the technology teachers' professional training in the USA at the beginning of the third millennium.

Keywords: technology, technology training, technology teacher, teaching experience.

УДК 37.025.7

И.Я. Каплунович, С.М. Каплунович, О.С. Степанова
г. Великий Новгород, Россия

ЗАВИСИМОСТЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОТ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ УЧАЩИХСЯ

Проблема гендерных различий волнует социум и общественные институты не одно столетие. Она порождена не только интересом противоположных полов друг к другу, что связано с неявно выраженными, но явно существующими различиями между мужчинами и женщинами (мальчиками и девочками). Имеется и масса других причин. Например, психофизиологическое притяжение полов, необходимость жить и бесконфликтно взаимодействовать, несмотря на все существующие различия в восприятии, мышлении и многих других психических феноменах.

Богатую историю имеет интерес к гендерным различиям, которые, необходимо учитывать так как они влияют на процесс обучения. Эта проблема постоянно возникает, затухает и снова появляется в педагогической среде. Вспомним, что раздельное обучение вводилось и выводилось в нашей стране неоднократно. Это было при организации мужских и женских гимназий в царское время, в СССР после Великой Отечественной войны. И сейчас оно снова актуально. Теперь создаются и существуют не только раздельные школы, но и раздельные классы в рамках общей школы.

Проблема активно обсуждается в психолого-педагогической литературе. Однако выявленные и описываемые различия касаются в основном бихевиориальных характеристик. Между тем, открытым остается вопрос о психологических причинах и внутренних механизмах этих различий. Понять это очень важно для учета и принятия собственно дидактических и методических эффективных воздействий на учащихся в зависимости от их гендерной принадлежности.

В предпринятом нами исследовании мы поставили *цель*, опираясь на психологически обоснованные модели гендерных различий учащихся, разработать принципы и систему упражнений, отвечающих гендерным особенностям учащихся. *Гипотеза* исследования заключалась в том, что соблюдение принципов гендерного обучения и предъявление (использование) на уроках заданий и упражнений, отвечающих гендерным особенностям мышления мальчиков и девочек, обеспечат повышение эффективности обучения детей.

Перед проведением верификации нашего предположения, мы обратились к анализу психолого-педагогической литературы по этой проблеме. Был проанализирован ряд теоретико-экспериментальных работ (Т. Бендас, Т. Виноградова, В. Семенов, Е. Маккоби, С. Джеклин). Кроме того, изучению были подвергнуты и эмпирические психолого-

педагогические исследования различных авторов (Ю. Глюек, А. Камерон, П. Квезер-Пол, В. Лехман, Д. Стенли).

На основе анализа различных психолого-педагогических источников, собственных теоретико-экспериментальных исследований нами была разработана, а затем экспериментально апробирована собственная модель мышления [2; 3]. Именно ее мы использовали в настоящем исследовании, поскольку, с нашей точки зрения, она оказалась наиболее конструктивной и адекватной поставленным нами целям и задачам.

Согласно названной модели структура мышления представляет собою пересечение пяти основных подструктур: топологической, проективной, порядковой, метрической и алгебраической. Охарактеризуем каждую из них.

Топологическая подструктура мышления обеспечивает осуществление таких гомеоморфных вербальных и невербальных преобразований, как непрерывность, компактность, связность, замкнутость образа и операций над ним. Субъект, как бы, «выращивает», «вылепливает» в представлении требуемые образы, понятия и суждения. Он постоянно ориентируется и оперирует в окружающем мире, существующей проблеме (задаче) посредством использования таких характеристик, как «внутри», «вне», «связаны», «следует», «вытекает» и т.п.

Проективная подструктура детерминирована феноменом толерантности (отношения сходства). Она позволяет индивиду распознавать, представлять, оперировать и ориентироваться среди понятий, суждений и визуальных объектов или их графических изображений с разных позиций, любой точки отсчета; устанавливать сходство (соответствие) между понятием, конкретным объектом и его различными изображениями в разных проекциях (параллельной, ортогональной, центральной) и т.д.

Опираясь на порядковую подструктуру мышления, человеку удастся вычленять свойства квазипорядка, линейного или частичного упорядочивания множества различных понятий и визуальных объектов, устанавливать отношения иерархии по различным основаниям. В частности, размеру (больше – меньше, длиннее – короче), расстоянию (ближе – дальше, выше – ниже), форме (прямоугольный, круглый), положению в пространстве (справа – слева, выше – ниже), временным представлениям (сначала – потом, раньше – позже, до – после).

Метрическая подструктура акцентирует внимание человека на количественных преобразованиях, позволяет устанавливать в понятиях, суждениях, образах различных объектов, реальных предметах и их компонентах количественные характеристики и отношения, определять конкретные числовые значения, измерять величины длин, углов, расстояний, протяженности, удаленности и т.д.

Наконец, с помощью алгебраической подструктуры мышления удастся осуществлять прямые и обратные операции над образами, понятиями и суждениями, соблюдать законы композиции и оперировать ими, устанавливать обратимость преобразований, «свертывать» их, выполнять в любой последовательности, заменять несколько операций одной, а также объединять, синтезировать несколько блоков образа или суждений в один образ или умозаключение.

Специальные исследования, проведенные нами и под нашим руководством ранее, показали, что описанные подструктуры мышления детерминированы гендерной принадлежностью и коррелируют с ней [2; 3; 4]. Оказалось, что у мальчиков преобладают и доминируют проективные и алгебраические подструктуры, у девочек – топологические и порядковые. Что касается метрической, то она не имеет явно выраженной гендерной детерминации.

Опираясь на эти закономерности, мы сформулировали дидактический принцип, который затем подвергли экспериментальной апробации. Смысл его заключался в том, что представителям маскулинного типа гендера следует предлагать для решения задачи, требующие релевантной опоры на проективную и алгебраическую подструктуру, и соответственно осуществления проективных и алгебраических преобразований. Большую

дидактическую ценность для представительниц фемининного типа имеют задачи на топологические и порядковые преобразования и опора на соответствующие подструктуры.

Для апробации гипотезы исследования и теоретически обоснованного гендерного принципа обучения мы отобрали четыре группы учащихся одиннадцатых классов общеобразовательной школы. Предварительная диагностика уровня развития их мышления¹ показала их сопоставимость и нормальное (Гауссовское) распределение во всех четырех классах. В общей сложности в эксперименте участвовали 113 школьников.

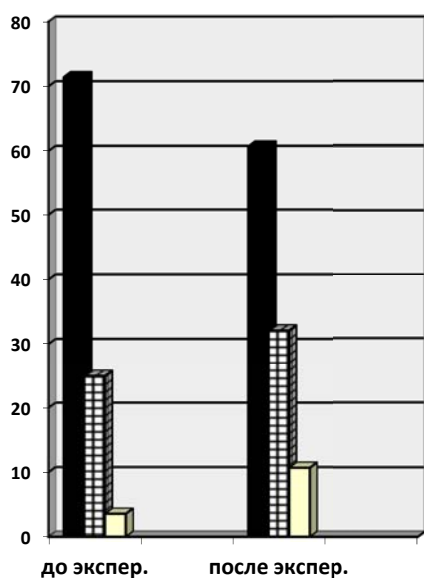
При выборе именно этой возрастной категории испытуемых мы опирались на исследования Ж. Пиаже, согласно которым формирование структуры мышления у детей заканчивается к 15 – 16 годам [5]. Стало быть, к этому времени у школьников должна быть сформирована четкая гендерная принадлежность к маскулинному или фемининному типу и сформироваться соответствующая структура мышления.

Предварительно, посредством специального опросника Ш. Берна [1], мы проверяли и подтверждали гендерную принадлежность учащихся своему полу. Группы находились в разных условиях. Две из них обучались совместно, т.е. юноши и девушки находились в одном классе, две обучались отдельно в специализированных классах – «кадетских» и «хозяек усадьбы». В каждой параллели один класс был контрольным и один экспериментальным. В контрольных классах всем учащимся предъявлялись одинаковые задания, без учета их гендерной принадлежности. В экспериментальных – дифференцировано, в строгом соответствии с указанным принципом (гендерной принадлежностью). Продолжительность обучения составляла три учебных четверти. Эксперимент проводился на уроках геометрии.

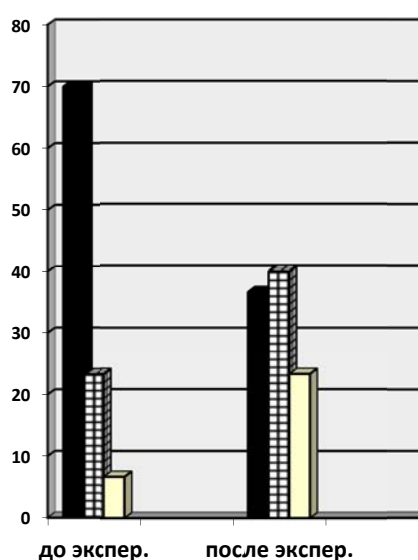
Помимо успеваемости по предмету (оценок) эффективность обучения устанавливалась посредством специальных методик, которые позволяли зафиксировать динамику изменений в уровне развития мышления учащихся контрольных и экспериментальных классов.² Успеваемость и уровень развития мышления учащихся контрольных классов остался в тех же нормах,

Распределение учащихся по уровням развития мышления до и после эксперимента

Контрольный класс



Экспериментальный класс



¹ Некоторые образцы заданий, которые мы использовали для определения уровня развития мышления школьников, участвующих в эксперименте, приведены в работах [2], [3], [4].

² Примеры таких заданий приведены в работах [2], [3] и [4].

что и до начала нашего исследования. Иную картину мы наблюдали в экспериментальных классах. Абсолютная и качественная успеваемость повысилась на 12,3% и 16,4% соответственно. Общая сравнительная количественная характеристика изменений в уровнях развития мышления учащихся контрольных и экспериментальных классов представлена в диаграмме. В ней слева направо обозначено количество учащихся с первым (наиболее низким), вторым (средним) и третьим (наиболее высоким) уровнем развития мышления соответственно до и после нашего эксперимента.

Результаты обучения помимо качественного были подвергнуты и количественному анализу с помощью F-критерия дисперсионного анализа и вычисления коэффициента корреляции методом Пирсона. На основании дисперсионного анализа мы можем утверждать, что обнаруженные различия и релевантные изменения в эффективности усвоения учащимися экспериментальных классов курса геометрии и повышении уровня развития мышления обусловлены именно методикой нашего обучения, соблюдением выдвинутого принципа. Другие различия и воздействия в данном случае можно считать иррелевантными.

Анализ экспериментального исследования не позволил нам обнаружить различий соответственно в параллели контрольных и экспериментальных классов при совместном и раздельном обучении юношей и девушек. Поэтому можно считать, что эффективность овладения предметом и развития мышления коррелирует не условиями обучения (совместным или раздельным), а с дифференциацией предъявляемых заданий представителям разного гендера.

Результаты нашего экспериментального исследования полностью подтвердили его гипотезу и сформулированный принцип. Это дает основания для утверждения положения о том, что с точки зрения эффективности дифференцированное по гендерному принципу обучение целесообразно, имеет под собою теоретико-экспериментальное обоснование, но не зависит от внешних условий его реализации (обучения представителей мужского и женского типов в одном или разных классах).

Литература:

- 1.Берн Ш. Гендерная психология: Секреты психологии мужчины и женщины, формирования мнений и поведения, предрассудков, доминирования, дискриминации, механизмов влияния / Ш. Берн . – СПб. : прайм-Евронек, 2004. – 320 с
- 2.Каплунович И.Я. О различиях в математическом мышлении мальчиков и девочек / И.Я. Каплунович // Педагогика.– 2001.– № 10. – С. 3– 35.
- 3.Каплунович И.Я. Нужно ли раздельное обучение мальчиков и девочек? //Математика в школе. - 2001. - № 5. - С. 56 – 60.
- 4.Красоткина И.А. Влияние гендерных различий на формирование структуры пространственного мышления учащихся : дис. канд. психол. наук / И.А. Красоткина . – М. : Психологический институт РАО, 2005. – 20 с.
- 5.Пиаже Ж. Генетическая эпистемология / Ж. Пиаже . - СПб. : Питер, 2004. - 160 с.

Авторы обосновывают положение о том, что учет гендерных особенностей мышления разнополых учащихся обеспечивает им более полное и эффективное усвоение и овладение учебным содержанием. Теоретическая и экспериментальная апробация, качественный и статистический анализ эмпирических результатов полностью подтвердил выдвинутую гипотезу.

Ключевые слова: обучение, мышление, подструктура мышления, топологическая, проективная, порядковая, метрическая, алгебраическая (композиционная) подструктуры, гендер, мужской, женский.

УДК 378.4:373.2](485)

Н.М. Карпенко
м. Ніжин, Україна

ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ТА АКАДЕМІЧНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ШВЕЦІЇ

Необхідність успішної реалізації суттєвих соціально-економічних, культурних і технологічних трансформацій, що відбуваються у суспільстві, актуалізує проблему модернізації усієї системи освіти як провідного чинника розвитку будь-якої країни. За документами міжнародних організацій (Європейської асоціації педагогічної освіти, Організації економічного співробітництва та розвитку, ЮНЕСКО) розв'язання цього складного завдання повною мірою залежить від особистості педагога. Особливе місце у системі педагогічної освіти належить професійній підготовці педагогів-дошкільників. Дослідження вітчизняних і зарубіжних науковців переконливо доводять, що якість дошкільної освіти впливає на розумовий, соціальний та емоційний розвиток дитини і є запорукою її успіху в подальшому житті. Отже, пріоритетним завданням державної політики України має бути якісне оновлення професійно-педагогічної підготовки вихователів дошкільних закладів, яке має здійснюватися двома головними напрямками: організаційною перебудовою системи професійної освіти, а також удосконаленням змісту, організаційних форм і методів навчання.

У науковій літературі термін «організаційні форми навчання» тлумачиться, як «зовнішнє вираження узгодженої діяльності учителя та учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі» [2, с. 468]. Автори «Нового словника методичних термінів» Е. Азімов та О. Щукін однією з організаційних форм навчання називають педагогічну практику, яку студенти проходять у дошкільних закладах або школах [1, с. 189]. Для того, щоб у студента сформувалися професійні навички та вміння, які дозволять йому в майбутньому розпочати свій трудовий шлях без особливих труднощів, ця складова навчального процесу має забезпечувати умови для інтеграції теоретичних знань, здобутих в університеті або коледжі, та спрямування їх на реалізацію конкретних практичних завдань.

Одним із шляхів розв'язання зазначеної проблеми в умовах інтеграції України до світового та загальноєвропейського освітнього простору є ґрунтовний аналіз, всебічне осмислення та належна оцінка світової педагогічної думки. У цьому контексті особливий інтерес становить досвід Швеції, яка, за висновком Організації економічного співробітництва та розвитку, є лідером у галузі дошкільної освіти.

Досягнення системи освіти Швеції привертають увагу багатьох українських і зарубіжних науковців. Значний інтерес становлять праці, в яких досліджено специфіку шкільної освіти (І. Луговська, Р. Ніфарін), стан доуніверситетської професійної підготовки (Е. Ісмаїлов), проблеми вищої школи (Ю. Дерябін), різноманітні аспекти освіти дорослих (В. Давидова, Т. Зотова, О. Огієнко). Але питання підготовки педагогічних кадрів дошкільного профілю у Швеції не отримали належного висвітлення в дослідженнях учених України.

Метою нашої статті є дослідити особливості організації педагогічної практики майбутніх педагогів-вихователів у Швеції.

До реформи 2001 р., зумовленої модернізацією національної системи освіти й спрямованої на унітаризацію професійної підготовки педагогічних кадрів різного фаху, індивідуалізацію та диференціацію професійної підготовки студентів, розвиток дослідницького потенціалу педагогічної освіти, тривалість та зміст педагогічної практики у шведських вищих навчальних закладах визначалися залежно від навчальної програми та року навчання студентів. Практичний компонент професійної педагогічної освіти мав блочний характер. Студенти, які готувалися до роботи у гімназії, проходили практичну підготовку лише під час останнього року навчання. Інші категорії студентів педагогічних відділень мали три періоди навчальної практики. Цікаво, що практика розпочиналася уже під час першого семестру. Упродовж тижня студенти спостерігали за роботою педагогічних працівників та

навчально-виховним процесом у школі або дошкільному закладі для того, щоб упевнитися у правильності свого вибору. У кінці першого року навчання студенти перебували шість тижнів на практиці у навчальних закладах різних ланок освіти залежно від спеціалізації. Тривалість навчальної практики на другому курсі складала чотири тижні. Закінчували студенти навчання у вищому навчальному закладі дев'ятитижневою практикою [7, с. 77].

Для ефективної організації навчального процесу на період проходження практики для кожного студента призначався індивідуальний ментор із числа досвідчених працівників дошкільного закладу. Ментори виконували роль наставників, допомагаючи студентам у розвитку їх практичних умінь планувати й організовувати педагогічний процес у групах, та несли відповідальність за виконання студентами завдань педагогічної практики. Під час індивідуальних консультацій, окрім аналізу навчально-виховної роботи студентів, ментори також обговорювали з практикантами власні методи роботи, що стимулювало їх до вдосконалення своєї професійної майстерності. В організації педагогічної практики передбачалося поступове зростання самостійності студентів у виконанні своїх професійних функцій.

Обов'язки щодо обміну інформацією між навчальним закладом та університетом, моніторингу якості проведення практики, а також відповідності практики навчальному плану виконували представники педагогічного відділення. Викладачі методички аналізували й оцінювали уміння студентів визначати мету роботи з вихованцями на певному етапі та підбирати ефективні форми, методи та прийоми для досягнення поставлених завдань; їх самостійність, ініціативу у професійній діяльності. Здатність до управління колективом дітей, створення відповідного клімату у групі, творчий підхід до виконання поставлених завдань – це критерії, які бралися до уваги викладачами педагогічних дисциплін в оцінюванні практичної діяльності студента. Оцінка за педагогічну практику ставилася студенту після її обговорення.

Аналіз літератури з досліджуваної проблеми засвідчив, що посилена увага до практичного компоненту підготовки педагогічних працівників і педагогів-вихователів зокрема на зламі століть була викликана великою кількістю нарікань на недостатню підготовку випускників педагогічних відділень до професійної діяльності та формалізм їх знань. Тому одним із напрямів реформи 2001 р. стало розширення форм і змісту співробітництва між навчальними закладами різних рівнів. Згідно з документами реформи школи та дошкільні заклади є відповідальними за реалізацію програми професійної педагогічної підготовки на рівні з університетами. Підкреслюючи важливість такого партнерства, М. Фуллан, директор Інституту освітніх студій Онтаріо університету Торонто, стверджує, що «кожна програма педагогічної освіти, яка створюється або впроваджується без співпраці із навколишніми школами – хибна» [3, с. 203]. Це, однак, не означає, що програма професійної підготовки має орієнтуватися лише на потреби навчальних закладів. Академічна освіта становить фундамент педагогічної професії, а у процесі педагогічної практики відбувається практичне пізнання закономірностей і принципів професійної діяльності, тобто теоретичні знання використовуються у нових умовах для розв'язання конкретних практичних завдань. Важливо, щоб основою для співпраці між педагогічною освітою та навчальними закладом був діалог сторін, заснований на рівноправному партнерстві.

Зміни в організації та змісті практичного компоненту програми підготовки педагогічних працівників відобразилися і на термінологічному рівні. Замість колишнього терміна «педагогічна практика» ця складова тепер має назву «навчання на базі навчального закладу» або «польове навчання», що відображає наступність академічної та практичної підготовки студентів. Тривалість цього періоду тепер для різних категорій педагогічних працівників становить не менше 20 тижнів (30 кредитів).

Педагогічна практика організовується на договірних умовах між університетами, де навчаються майбутні педагоги-вихователі, і муніципалітетами, які, у свою чергу, пропонують базові дошкільні заклади для реалізації практичного компоненту програми. У Швеції жодна дитяча установа не може відмовити університету в наданні можливості студентам проходити

педагогічну практику. Згідно з урядовою постановою, вищі навчальні заклади віддають частину своїх фондів дошкільним закладам: щотижня на студента, який проходить практику, виділяється 500 крон, що йдуть, як правило, на потреби дошкільного закладу або післядипломну освіту педагогічних кадрів.

Ефективність процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців залежить великою мірою від злагодженості у роботі навчальних установ різних ланок освіти, а тому для реалізації на практиці партнерських відносин створюються регіональні центри розвитку, до складу яких входять представники вищого навчального закладу та муніципалітетів. Як правило, штат цих органів складається із шести чоловік. В обов'язки регіональних центрів розвитку входить організація співпраці між названими структурами на місцевому рівні, забезпечення необхідних умов для проходження студентами педагогічних відділень практики у школах та дошкільних закладах, прогнозування потреби у педагогічних кадрах різної спеціалізації та розв'язання проблеми професійного розвитку вже працюючих педагогічних кадрів. Окрім цього, ці центри нерідко стають ініціаторами проведення наукових досліджень з проблем, що є актуальними для освітньої галузі певного регіону.

У результаті того, що питання організації практичного навчання студентів вирішуються на місцях, форми співпраці між вищими навчальними закладами, школами і дошкільними закладами та її зміст у різних муніципалітетах відрізняються. Аналіз документів, що регулюють партнерство навчальних установ, які беруть участь у підготовці кадрів педагогічного фаху, показав, що кожен студент проходить педагогічну практику в одному навчальному закладі упродовж усього періоду навчання. Вважають, що це допоможе майбутньому фахівцю глибше зрозуміти культуру конкретної навчальної установи, зробити свій вклад у її розвиток, відчувати себе повноправним членом педагогічного колективу, усвідомити свою відповідальність за навчання та виховання дітей. Вибір цього закладу відбувається за ініціативи студента на відміну від попередніх років, коли розподілом студентів на період практики займався вищий навчальний заклад. Студенти мають можливість відвідати будь-яку навчальну установу, що розташована на території того чи іншого муніципалітету, а це означає, що вони знайомляться із досвідом педагогічної діяльності різних фахівців і гарну нагоду спробувати себе у ролі педагогів-вихователів у роботі з дітьми, які мають різне соціальне та етнічне походження.

Ідея одноосібного менторства, що була провідною в організації педагогічної практики студентів, не є більше актуальною. Вважають, що так студенти обмежувалися спілкуванням лише з одним педагогом [4, с. 9]. Особливістю організації роботи педагогічних колективів у Швеції є робота у командах. У дошкільних закладах три – чотири працівники, які мають різну освіту, несуть спільну відповідальність за планування роботи з певною групою дітей та створення навчального середовища для них. Це сприяє тому, що кожен педагог може розраховувати на професійну допомогу та підтримку з боку своїх колег. Окрім цього, злагоджена робота педагогічних кадрів служить гарним прикладом для дітей. Очевидними є переваги такого способу організації роботи персоналу і для студента-практиканта. Прийшовши у дошкільний заклад, він стає повноправним членом педагогічної команди, що значно розширює його досвід і створює більше можливостей для активної участі в роботі всього закладу. Проте існує інша точка зору на структурні зміни в організації педагогічної практики. Й-Е. Йоханссон говорить про значне обмеження ролі університетських викладачів у практичній підготовці студентів на базі дошкільного закладу [5, с. 59].

У кожній дошкільній установі практику проходять декілька студентів. Працюючи у різних командах педагогів-вихователів, студенти залучаються до активної взаємодії з педагогічним колективом та дітьми, а також мають змогу виконувати завдання у межах академічних курсів, які вони вивчають в університеті.

Аналіз навчальних документів шведських університетів показав, що педагогічна практика у змісті програми професійно-педагогічної дошкільної освіти не виділяється як окремий компонент, оскільки навчання на базі дошкільного закладу є інтегрованим у навчальний процес. Студент, звичайно, не перебуває у навчальній установі щодня, але

відвідує її регулярно, бо кожен навчальний курс, окрім теоретичної частини, передбачає професійно-практичну, які доповнюють та поглиблюють одна одну.

Доцільність інтеграції педагогічної практики й аудиторного навчання підтверджується авторами «Енциклопедії освіти», які визнають найбільш ефективними ті програми педагогічної освіти, що надають можливість набуття студентами практичного досвіду упродовж усього періоду навчання у вищому навчальному закладі [8, с. 2472].

Перед проходженням практики студенти ознайомлюються з муніципалітетом, на території якого знаходяться базові дошкільні заклади. Таке знайомство може бути організоване у формі навчального курсу. Як от, наприклад, у Стокгольмському університеті до уваги студентів пропонується курс «Аналіз культури регіону-партнера», який передбачає шість тижнів теоретичного навчання та чотири тижні навчання на базі дошкільного закладу, протягом яких студенти одержують уявлення про освітню політику муніципалітету та його потреби.

Студентам і викладачам подається уся необхідна інформація про організацію, мету, завдання та зміст педагогічної практики. Студенти пишуть есе та заповнюють спеціальні документи для того, щоб показати, як проходить їх практична підготовка.

Досвід організації навчання іноземних студентів, зокрема практичного, на базі шведських університетів буде цікавий для України як держави, що підписала Болонську декларацію, одним із пунктів якої є необхідність розширення мобільності студентів, викладацького складу та іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. Швеція пропонує широкі можливості громадянам інших країн для навчання, стажування та дослідницької роботи. Університет Гетеборга вже кілька років співпрацює з Корнельським університетом (США). Американські студенти проходять десятитижневий практикум «Дитинство, сім'я та соціальна політика» на базі шведського дошкільного закладу. Знайомство з організацією навчання в університетах Швеції та роботою дошкільних закладів у цій країні відбувається за участі представників викладацького складу Корнельського університету. Їх подальше керівництво роботою студентів здійснюється через електронну пошту.

Навчання студентів починається з курсів шведської мови, розроблених з урахуванням типології лексем, загальновживаних у дошкільному віці та необхідних для роботи з дітьми цього віку. Курси тривають три тижні. Наприкінці цього періоду студенти вперше знайомляться зі шведськими дошкільними закладами, де вони будуть проходити практику. Керівництво педагогічною практикою американських студентів, на відміну від їх шведських колег, здійснюється в індивідуальному порядку ментором, який призначається із числа досвідчених педагогічних працівників. Цікавим є те, що майбутні педагоги-вихователі починають своє знайомство з особливостями організації педагогічного процесу у дошкільних закладах Швеції на практиці і лише потім переходять до вивчення наукових праць дослідників Швеції та державних документів, які регулюють дошкільну освіту.

Студенти проводять у дошкільних закладах щотижня три дні. Водночас вони відвідують семінарські заняття, які проводяться викладачами Гетеборзького університету. Семінар «Педагогіка й освітня політика» знайомить їх із теорією та практикою дошкільної освіти у Швеції та основними напрямками державної сімейної політики. Під час семінарів «Рефлексія та практика» студенти обговорюють власний досвід і спостереження за поведінкою дітей та діями педагогів у дошкільному закладі. Для студентів також організовують зустрічі з чиновниками, науковцями, політиками для того, щоб вони могли провести багатовимірний аналіз проблеми своєї наукової роботи, публічна презентація якої відбувається перед усім факультетом. Ці наукові проекти є порівняльними дослідженнями, що стосуються полікультурності освіти, навчання дітей іноземної мови, попередження насильства над дітьми, організації батьківських кооперативів у контексті Швеції та США [6, с. 161].

Таким чином, проведене дослідження доводить, що дошкільні заклади у Швеції є повноцінними партнерами університетів у справі професійної підготовки педагогів-вихователів, характерною ознакою якої є інтеграція педагогічної практики і аудиторного

навчання, завдяки чому створюються належні умови для застосування теоретичних знань у практичній діяльності та розвитку професійної рефлексії майбутніх фахівців.

Література:

1. Новый словарь педагогических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / [авт.-сост. Азимов Э.Г., Щукин А.И.]. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Педагогічний словник / [ред. М.Д. Ярмаченко]. – К. : «Педагогічна думка», 2001. – 514 с.
3. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Майкл Фуллан ; [пер. з англ. Г. Шиян, Р. Шиян]. – Л. : Літопис, 2000. – 269 с.
4. Developing teacher competences, links between theory, practice, and research: an example of policy practice // Study Visit to Sweden. – European Commission, 2003. – 23 p.
5. Johansson, J.-E. Will There Be Any Pre-school Teachers in the Future? A Comment on Recent Teacher-Education Reforms in Sweden / Jan-Erik Johansson // Nordic Childhoods and Early Education: Philosophy, Research, Policy, and Practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden. – IAP, 2006. – P. 43–70.
6. McKenna, D.E. Documenting Development and Pedagogy in the Swedish Preschool: The Portfolio as a Vehicle for Reflection, Learning, and Democracy / Devon E. McKenna // Frontiers. – 2005. – Vol. XII. – P. 161–182.
7. Nilsson, K. Cooperation between Teacher Education and Schools / Kerstin Nilsson // TNTEE Journal. – 1999. – Vol. 1, № 1. – P. 77–80.
8. Villegas-Reimers, T. Teacher Preparation, International Perspective / T. Villegas-Reimers // Encyclopedia of Education / [edited by J.W. Guthrie]. – New York : Macmillan, 2003. – Vol. 7. – P. 2470–2475.

У статті проаналізовано зміни в організації практики студентів педагогічних відділень університетів Швеції, які стали результатом реформи педагогічної освіти 2001 року. Автор зосереджує увагу на проблемі інтеграції академічної освіти та реалізації професійних функцій педагога-вихователя шляхом комплексної організації навчально-пізнавальної та навчально-практичної діяльності студентів.

Ключеві слова: інтеграція, педагогічна практика, професійна підготовка, досвід Швеції.

В статье проанализированы изменения в организации практики студентов педагогических отделений университетов Швеции, произошедшие в результате реформы педагогического образования 2001 года. Автор уделяет внимание проблеме интеграции академического образования и реализации профессиональных функций педагога-воспитателя путем комплексной организации учебно-познавательной и учебно-практической деятельности студентов.

Ключевые слова: интеграция, педагогическая практика, профессиональная подготовка, опыт Швеции.

The article focuses on the changes in the organization of the practical training of student teachers at Universities in Sweden, which were the result of the latest teacher education reform implemented in 2001. The author touches the problem of transformation of traditional practical training into pre-school placed education which resulted in the integration of the theoretical and practical training as field-based education takes place throughout the course of the studies.

УДК 373.29

Н.Л. Ключко
м. Вінниця, Україна

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ У США

Постановка проблеми. На кожному конкретному етапі розвитку суспільства домінують певні орієнтири, що позиціонують напрямки в розв'язанні певних проблем виховання підростаючого покоління. Педагогічний досвід країн зарубіжжя є вагомим аргументом, на який слід звертати увагу в умовах підвищення якості національної системи освіти відповідно до системи цінностей демократичного суспільства, формування концептуальних підходів до неперервного навчання дітей на різних ступенях освіти. Зарубіжна початкова освіта зосереджена на реалізації гуманістичних цінностей, наданні дітям однакових можливостей у забезпеченні освітніх потреб, поєднанні національних, культурно-історичних, загальнолюдських цінностей.

Аналіз наукових досліджень. Визначальними для осмислення аспекту організації підготовки дітей до шкільного навчання в країнах зарубіжжя є праці О. Джуринаського,

О. Локшиної, І. Карбовнічек, З. Малькової, Л. Парамонової, А. Пишкало, О. Проскури, Є. Протасової, О. Савченко, К. Салімової, С. Степанової.

Метою даної статті є огляд основних тенденцій розвитку початкової освіти в Сполучених Штатах Америки.

Виклад основного матеріалу. Америка давала притулок представникам багатьох релігійних течій і груп, аби вони могли в максимально чистому вигляді зберігати віросповідання і виховувати згідно з ним дітей. До 1830 р. раннє виховання американських дітей розумілося в більшості випадків як виховання в дусі кальвінізму (основна мета освіти – придушення волі дитини) [1; 2]. З 30-х років XIX ст. в Бостоні з'явилися перші заклади для немовлят, побудовані за англійським зразком, призначені для виховання дітей з бідних сімей. Вони були достатньо близькі до реального життя.

В 1855р. в Америці у Вісконсіні з'явився перший дитячий садок, який був організований учнями Фребеля після революції 1848р. Спочатку такі установи охоплювали в основному німецькомовних дітей. До кінця минулого століття чисельність дитячих садків стрімко зросла. Причинами цього слугували боротьба жінок за свої права, зростання чисельності міського населення, зокрема неангломовних дітей емігрантів, яких потрібно було американізувати. Разом з виховними функціями і допомогою сім'ям дошкільні установи брали на себе турботу про гарячу їжу, одяг і взуття для дітей. Добродійні дошкільні установи ставили завдання запобігти злочинності [1].

Поступово дитячі садки (kindergartens) – підготовчі до школи класи – виявилися прикріпленими до шкіл, а в 10-і роки XX ст. почали утворюватися «дитячі школи, школи нянь» (nursery schools), або «передшколи» (preschools) [4]. Такі школи створювалися за ініціативою представників середнього класу і ставили перед собою різні завдання: орієнтація на сім'ю (кооперативи батьків, що дають дітям і дорослим можливість спілкуватися), на благополуччя дитини (здійснення програм правильного харчування, підтримка здоров'я) або на дослідницьку діяльність (при університетах). Найбільше на практику дошкільних установ вплинули ідеї Дж. Дьюї, З. Фрейда і М. Монтесорі; проте гаслом цих шкіл стало виховання гармонійної дитини. Гра була визнана основою для розвитку мислення дітей. Щоденні події як фізичного, так і соціального планів використовувалися вихователями як матеріал для стимулювання процесів мислення; когнітивний пошук задовольнявся наданням численних різноманітних можливостей для прямих і активних контактів дітей з оточуючими й природними процесами.

Найбільш значною подією в американському дошкільному вихованні став проект «Розумовий, або головний, початок» (1964) [3; 5]. Основне завдання роботи з дітьми дошкільного віку – компенсація негативних умов життя дітей з незабезпечених сімей, позбавлених достатньої підтримки своїх здібностей, матеріально-культурної бази і необхідного оточення для власного розвитку. Перевагами такого типу виховання скористалися і представники середнього класу. До змісту роботи дошкільних установ входив догляд за дитиною, розвиток її фізичного здоров'я; підтримка емоційного і соціального становлення, когнітивних умінь; виховання у дітей та їхніх батьків відчуття відповідальності перед суспільством; заохочення суспільства у прагненні допомагати бідним; розвиток самоповаги і відчуття власної гідності у дитини та її сім'ї.

Результати проведених у ті роки досліджень показали, що навіть елементарне навчання сприятливо позначалося на виконанні дітьми підсумкових тестів щодо загального розвитку. Мінімальний позитивний вплив на навчання і максимальне відставання були відмічені у соціально (економічно) занедбаних дітей. Негативними чинниками були значна кількість дітей в сім'ї, низький рівень освіти батьків, неповний склад сім'ї. Всі позитивні сторони виявлялися (і негайно, і згодом), коли навчання орієнтувалося на спільну роботу з батьками вихованців, зазвичай матерями. Навчання ставало більш ефективним, і перехід у школу відбувався легше. Це позитивно позначалося й на інших дітях у сім'ї, і на розвитку самих батьків.

Найголовніше завдання системи елементарної освіти – акцентувати увагу на забезпеченні сприятливих умов для життя дитини в сім'ї, підготувати батьків майбутніх першокласників до виконання їх місії. Батьки повинні мати зразок того, як потрібно поводитися з дитиною, займатися з нею, навчати її [5; 6].

Зарахування до звичайного класу або групи дитячого садка дітей з фізичними вадами розвитку стало в Америці швидше правилом, аніж виключенням. Зазвичай разом з ними знаходився окремих викладач, а для кожної дитини розроблені спеціальні розвивальні програми, що дозволяли врахувати її індивідуальні потреби. Проте і перед провідним педагогом поставало завдання: надати всім вихованцям можливість брати участь у загальній діяльності, не позбавляючи дітей, що нормально розвиваються, високого рівня досягнень, посилюючи їм.

Експериментальні класи довели значний ефект від такого навчання. Проте в повсякденній практиці вчителям доводилося вирішувати організаційні труднощі: діти із спеціальними потребами повинні не просто бути присутніми на загальних заняттях, але і бути в них осмислено включеними, а звичайні діти не повинні бути покинутими. Отож, вихователь групи організовував загальну діяльність, відповідно вікові дітей, а вихователь-фахівець направляв діяльність дитини з недоліками розвитку по ходу загального заняття на ті цілі і завдання, яких необхідно досягти саме йому.

У більшості дитячих садків і початкових класів шкіл приміщення розділялися на зони або куточки, кожен з яких призначався для певного виду діяльності.

У зоні сюжетно-рольової гри вважалося корисним мати великі картонні коробки, які легко перетворюються в магазини, космічні кораблі, вольєри зоопарку, машини, будинки. Як реквізит можна було використовувати муляжі їжі, віники, будильник, ковдри, ляльки (що зовні різнилися за етнічними ознаками, представляли різні народи і раси), дзеркало, газети, журнали, телефон, органайзер, телефонні довідники, ліжечко, іграшкову праску, кухонний посуд, рушники, серветки, кулінарні книги, кошики і візки з універсамів, іграшкові гроші, календарі, національний одяг. Граючи в такому куточку, діти вступали в соціальну взаємодію, кооперувалися, регулювали свою діяльність, творили, включали у свій задум різні види діяльності, фізично активні й рухливі.

Інші зони: ляльковий театр (придбані й зроблені власними руками ляльки, різноманітні іграшки), мистецтво (різноманітні матеріали для художньої творчості, музичні інструменти, музичні записи, засоби запису й відтворення, спортивно-художні снаряди, маски), кулінарія (краще створювати в кухні, щоб можна було готувати прості страви), ігри з піском і водою (приміщення або стіл, де можна будувати за допомогою звичайних пісочних наборів), науково-математичний центр (де можна класифікувати, зважувати, вимірювати, сортувати, рахувати, упорядковувати, займатися колекціонуванням, проводити зіставлення й дослідження, записувати результати спостережень й відкриттів, а також справжні тварини, комахи), куточок будівництва і конструювання (дане місце має бути розташоване поряд з центром драматизації).

У наш час у США батьки відправляють дітей у дитячий садок не тільки тому, що інакше не зможуть працювати, але й тому, що в дитячому садку діти розважаються, знаходять друзів і набувають певних знань. Вони вважають, що педагогічні вимоги в сім'ї і в дитячому садку мають співпадати.

В Америці передбачається, що в дитячому садку і початковій школі потрібно заохочувати свободу (тобто свободу вибору, вільну гру, різноманітність занять, заохочення творчості й індивідуальності), прагнення до щастя. Освітні установи допомагають дітям стати незалежними, честолюбними і самовпевненими. Дітей навчають користуватися свободою слова (але не правом мовчати), тобто висловлюватися завжди і скрізь, з будь-якого приводу, відстоювати оригінальність думки. Існує потенційна рівність можливостей, але немає реальної рівності здібностей. Американським дітям надається право обирати, з ким сидіти за столом і де спати, але забороняється не спати або грати у військові ігри, приносити іграшки з дому (це

дозволяється робити тільки раз на тиждень, щоб продемонструвати їх на спеціальному занятті). Існує список правил, що стосується харчування дітей в обід [2; 6].

Американців турбує, що дітей можуть викрасти, тому проводяться відповідні заходи безпеки (постійний нагляд, спостереження за входом в дитячий садок, батьки розписуються, коли приводять і забирають дитину, організовуються курси для батьків, вихователів і дітей). Зазвичай, в класах навчаються діти і з вадами фізичного розвитку, і позбавлені соціальної уваги, з проблемами в навчанні й талановиті – всі вони вимагають особливої турботи.

Американці прагнуть, щоб дитячий садок і початкова школа були збалансовані між свободою і порядком, вільною грою і структурованою діяльністю, поблажливістю і дисципліною [5]. Батьків не хвилює, відчуває дитина себе членом групи чи ні. Діти повинні бути інтелектуально розвиненими, незалежними, допитливими, володіти увагою, хорошими манерами, бути соціалізованими, готовими до співпраці. Педагоги акцентують увагу на розвитку мовлення (зв'язна розповідь, розширення словника, модуляція голосу, вибір культурної норми тощо). Діти повинні навчитися висловлювати свої бажання, потреби і відчуття. Багато занять сьогодні присвячується американській політичній системі. З дитинства дітей привчають толерантно ставитися до людей з іншим кольором шкіри, іншим походженням, вихованням. Обов'язково наголошуються головні свята всіх народів, що населяють Америку (англосакські, індіанські, китайські, африканські, єврейські).

Американці критикують свою шкільну систему за те, що випускники шкіл мають у своєму розпорядженні вельми посередні знання, нерідко погано читають і пишуть, їм важко справлятися з тестами (в яких діти Німеччини, Японії і Китаю демонструють прекрасні результати), дисципліна геть відсутня. Намагаючись змінити таке положення, адміністративні органи спільно з науковцями організовують різноманітні освітні проекти. Традиційну шкільну систему все ж захищають, протиставляючи найпростішу американську версію самій привілейованій європейській. Різниця між американським і європейсько-азіатським підходами полягає в тому, що європейська школа розрахована на рух в заданому напрямку, дітям рідко надають свободу вибору, дають дуже конкретні знання, програми переобтяжені непотрібною інформацією, багато що потрібно вивчати напам'ять. Американці вважають, що вчителі дещо недооцінюють учнів: їхня самостійна робота за глибиною, оригінальністю і актуальністю подачі матеріалу може бути зроблена на рівні, який виявиться не гіршим за шкільний підручник. Вчителів досить задати напрямок міркування або твору, а учні самостійно зможуть вибрати правильну форму представлення своїх думок. Заохочуються дискусії, обговорення, ролеві ігри.

Публічна школа стимулює формулювання запитань, креативність, оригінальність мислення і свободу розвитку особистих інтересів. Привілейовані приватні школи муштрують, причому особистості, яких вони формують, повинні бути всесторонньо і гармонійно розвиненими, так що муштра йде за всіма напрямками. Недаремно в Америці зараз найпопулярніший метод навчання – конструктивістський підхід, який заснований на твердженні: краще всього людина знає те, до чого дійшла самостійно. Найцінніше – зроблене своїми руками. Найдовше пам'ятається переживання безпосереднього досвіду. Людина найбільш адекватно може збудувати своє знання сама, а вчитель покликаний їй у цьому допомогти, підказуючи, з яких компонентів і в якій послідовності діючи слід скласти власні уявлення про певний предмет. Арсенал наукових знань весь час змінюється, а наукове мислення залишається: завдання, мета і метод дослідження, фіксація результатів, їх обговорення і висновки, тому якомога більше знань треба навчитися здобувати самостійно. Одночасно американські педагоги не згортають компенсаторне навчання, покликане знизити ризик неуспіху в дітей бідних, хворих, неблагополучних, позбавлених уваги дорослих.

Висновки. Отже, дошкільне виховання і початкова освіта відображають соціально-економічну ситуацію в певній країні й суспільстві. Різноманітні підходи виховання поступово інтегруються, створюється деякий загальний стиль спілкування з дитиною, отримуючи різні форми функціонування в країнах з певними культурами та економікою. Елементарна освіта

США передусім акцентує увагу на вихованні високих моральних стандартів, етичних цінностей, свободи, допитливості й взаємоповаги.

Література:

1. Гончаров Л.Н. Школа и педагогика США до второй мировой войны / Л.Н.Гончаров. – М., 1972.
2. Джуринский А.Н. Развитие образования в современном мире : учебное пособие / А.Н.Джуринский. – М. : ВЛАДОС, 1999 – 200 с.
3. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом / З.А. Малькова. – М. : Просвещение, 1983.
4. Очерки истории школы и педагогика за рубежом (1917-1939) ; под ред. К.И.Салимовой, Б.М.Бим-Бада. – М. : Педагогика, 1982.
5. Парамонова Л.А. Дошкольное и начальное образование за рубежом : История и современность / Л.А. Парамонова, Е.Ю.Протасова. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 240с.
6. Проскура О. Психологічна підготовка вчителя до роботи з першокласниками : навч. посіб. для студентів педагогічних факультетів / О.Проскура. – К. : Освіта, 1998. – 199 с.

У статті проаналізовано систему сучасної елементарної освіти в США. Розглянуто основні тенденції реформування дошкільної та початкової шкільної галузі впродовж XX ст. Аналізується проблема визначення оптимального віку дитини для початку шкільного навчання.

Ключові слова: навчальний процес, початкова освіта, дошкільне виховання, вік вступу до школи, готовність до навчання, досвід країн зарубіжжя.

В статье проанализирована система современного элементарного образования в США. Рассмотрены основные тенденции реформирования дошкольной и начальной школьной отрасли на протяжении XX ст. Анализируется проблема определения оптимального возраста ребенка для начала школьного обучения.

Ключевые слова: учебный процесс, начальное образование, дошкольное воспитание, возраст начала обучения, школьная зрелость, опыт стран зарубежья.

The article is analysed the system of modern elementary education in the USA. The basic tendencies of reformation of preschool and primary school industry are considered during a XX century. It is devoted to the problem of determination of optimum child's age beginning of school studies.

Keywords: studying process, primary education, entering age to school, studying readiness, experience of foreign countries.

УДК [17.021.1-053.6:004.738.5]

О.О. Колесник
м. Харків, Україна

ДОСВІД КРАЇН ДАЛЕКОГО ЗАРУБІЖЖЯ З ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКІВ УМІНЬ БЕЗПЕЧНОЇ ТА ЕТИЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ІНТЕРНЕТІ

Постановка проблеми. У рамках реалізації Національної програми інформатизації, Державної цільової програми «Сто відсотків» інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів на період 2011-2015 рр. передбачено забезпечення шкіл швидкісним доступом до Інтернету. Можливість застосування ресурсів мережі Інтернет безпосередньо на уроці означає докорінні зміни в навчально-виховному процесі школи, перебіг якого тепер відбувається в умовах відкритого інформаційного простору. У таких умовах перед учителем постає завдання не тільки навчити школярів застосуванню ресурсів і сервісів Інтернету в освітніх цілях, а й сформувати у молодого покоління, так званих «цифрових аборигенів», навички етичної поведінки в глобальній мережі, здатність розпізнавати й аналізувати існуючі небезпеки і ризики, свідомо ставитися до запровадження захисних дій.

Аналіз актуальних попередніх досліджень. У психолого-педагогічних дослідженнях багато уваги приділено таким питанням, як розробка дидактичних і методичних засад ознайомлення учнів загальноосвітніх закладів з основами сучасних комунікаційних

технологій у процесі навчання інформатики (А. Коротков, М. Лапчик, О. Леонтович, Ю. Машбиць, Н. Морзе, С. Нилова, А. Петров, І. Семакін, Е. Хеннер та інші); висвітлення особливостей Інтернет-комунікацій (О. Арестова, Г. Астляйтнер, Е. Белінська, Е. Патаракін та інші); розкриття специфіки мережного етикету (Ю. Бабаєва, Ю. Марчук, М. Моїсєєва та інші); аналіз впливу Інтернету на розвиток особистості користувача (А. Жичкина, С. Кінг, Е. Худолєєва та інші).

Водночас, на цей час у вітчизняній психолого-педагогічній літературі не приділяється достатньої уваги питанням підготовки вчителя до формування в учнів загальноосвітніх шкіл етичної поведінки в Інтернеті, хоча саме шкільний вік є тим періодом, коли має бути закладена етико-правова основа поведінки людини у процесі використання комп'ютера або комп'ютерної мережі. Це актуалізує проведення досліджень, присвячених аналізу досвіду педагогічних спільнот високо інформатизованих і технологізованих країн далекого зарубіжжя з формування в підлітків умінь безпечної та етичної поведінки в Інтернеті.

Мета статті – висвітлити напрями, за якими проводиться робота з формування в підлітків умінь безпечної та етичної поведінки в Інтернеті в країнах далекого зарубіжжя.

У ХХІ столітті перед педагогами постало завдання формування основ культури учнів у багатьох нових галузях, зокрема і в галузі Інтернет-технологій, що набуває винятково важливої ролі в епоху панування електронних засобів інформації, розваг і зв'язку.

Робота з підвищення рівня культури Інтернет-технологій проводиться у всьому світі впродовж понад 40 років, і в багатьох країнах, таких як Канада, Австралія, Сполучене Королівство їй надається величезне значення. Канадці завжди відчували потребу в аналітичному, вдумливому підході до медіа, враховуючи всепроникаючий характер масової культури, розповсюджуваної найближчим сусідом – Сполученими Штатами. Заняття з оволодіння культурою користування медіа є невід'ємною частиною вивчення словесності в школах усіх канадських провінцій. На переконання Девіда Букінгема, замість того щоб розглядати підлітків як жертв маскультур, що потребують «порятунку», їх слід зацікавити аналітичною роботою і тими справжніми радощами, які вона несе [1].

У 1999 році Канадська комісія з радіо, телебачення і телекомунікації, національний орган, що регулює діяльність мовних ЗМІ та телекомунікації, прийняв постанову не піддавати Інтернет цензурі. У постанові говорилось, що Інтернет провайдери, урядові і неурядові організації мають співпрацювати у створенні освітньо-інформаційного середовища, яке б функціонувало на засадах саморегулювання і здійснювало позитивний вплив на молоде покоління Канади, сприяючи його інтелектуальному збагаченню. З тих пір представники різних верств канадського суспільства доклали чимало спільних зусиль до формування об'єднання, до якого на засадах партнерства увійшли громадські, комерційні і некомерційні організації, для розробки програм, що прищеплюють дітям і підліткам навички критичного мислення, необхідного для плідної роботи в мережі.

Агентство з Інтернет-безпеки AVG провело опитування про використання Інтернету дітьми. В опитуванні взяли участь понад 4000 батьків зі всього світу. З'ясувалося, що в США, Канаді, Австралії, Новій Зеландії, Великобританії та Франції більшість дітей реєструється в головних соціальних мережах приблизно у віці 11 років. У Німеччині «вхідний» вік дорівнює 12 рокам, а в Італії та Іспанії цифрове повноліття настає вже в 10 років. Лише Японія не піддається тренду: у цій країні рівень використання дітьми соціальних мереж мінімальний.

Доступність ресурсів глобальної мережі призводить до того, що в молодого покоління складається думка про Інтернет як про розважальний і комерційний інструмент. Інтернет розглядають як засіб спілкування і як спосіб отримання інформації. Специфіка спілкування за допомогою Інтернету полягає в його анонімності, можливості «програвання» різних ролей і експериментування з власною ідентичністю. Водночас Інтернет, у першу чергу, – це доступний засіб формування інформаційної культури. Реалізація такого аспекту Інтернету потребує пошуку ефективних способів використання мережних ресурсів в організації навчально-пізнавальної діяльності школярів і запровадження цих способів у практику освітньо-виховного процесу [2].

Опитування, проведене в 2003 році освітньої організацією Media Awareness Network серед молодих канадських користувачів Інтернету, встановило невдоволення студентів прагненням дорослих контролювати їх роботу в Інтернеті. На думку респондентів, усі зусилля, спрямовані на те, щоб захистити їх від небажаних сайтів, марні – мережа пропонує надто багато доступу до цих сайтів і можливостей для безконтрольного перегляду. На їхню думку, в Інтернеті акцент слід робити не на контролі або цензурі, а на відповідальне прийняття рішень. Молоді люди вважають, що замість того щоб витратити час, гроші і сили на марні спроби захистити дітей від матеріалів, що не відповідають їхньому віку і рівню розвитку, слід спрямовувати зусилля на розширення можливостей Інтернету, і, в першу чергу, навчити дітей робити свідомий вибір, сформувати в них навички прийняття рішень.

Учителі приходять до розуміння того, що слід навчати підлітків не тільки основам пошуку інформації в Інтернеті, а й умінню аналітично і вибірково сприймати величезні обсяги пропонованої Інтернетом інформації. Однак кваліфікація більшості вчителів не дозволяє їм включити уроки з підвищення рівня Інтернет-грамотності в свою повсякденну викладацьку практику.

Формування у молодого покоління стійких навичок етичної поведінки у процесі роботи з комп'ютером і зокрема в глобальній мережі, здатності аналізувати існуючі небезпеки та ризики, свідомо ставитися до запровадження захисних дій є важливою педагогічною проблемою, яка має привернути посилену увагу педагогічної спільноти.

У 2000-2001 роках Медіаосвітня структура MNet провела всеосяжне і масштабне дослідження такого роду в Канаді, щоб повніше і глибше зрозуміти питання, пов'язані з використанням Інтернету молодими людьми, їх ставленням до Мережі та поведінкою в ній. Одержані результати підтвердили, що канадська молодь активно використовує Інтернет. Проте дослідження також показало, що тепер, в епоху широких можливостей Інтернет, є істотна відмінність між знаннями батьків про те, в яких цілях їх діти використовують Інтернет, і тим, чим насправді займаються діти в он-лайновому просторі. Проект «Молоді канадці в мережному світі» привернув увагу багатьох зацікавлених груп населення до вирішення проблеми ліквідації ризиків, пов'язаних із використанням молоддю нових інформаційних технологій. Канада отримала велику користь з цього дослідження. Отримані дані сприяли:

- удосконаленню методики використання Інтернету в школах і публічних бібліотеках Канади;
- конкретизації урядової політики в цій галузі (наприклад, постанова уряду Канади «Про матеріали образливого і незаконного змісту, які розповсюджуються в Інтернеті»);
- створенню великої Інтернет-освітньої програми, розрахованої на навчання викладачів, батьків, бібліотекарів і студентів найбільш ефективним методом безпечного й відповідального застосування нових інформаційних технологій молодими користувачами.

Багато чого ще належить зробити для підготовки дорослих до вирішення проблем, пов'язаних з використанням Інтернету вдома і в школі. Зокрема, мова йде про батьків, яких серйозно турбують негативні сторони Всесвітньої павутини, власна нездатність регулювати потоки Інтернет-інформації та поведінку дітей. Батьки, що хочуть бути посередниками між Інтернетом і дітьми, потребують підтримки з боку системи освіти. Одним із способів формування етичної поведінки учнів у Інтернеті є робота з батьками. Адже, нині можна вважати доведеним той факт, що джерела морального неблагополуччя потрібно шукати перш за все в сімейному вихованні. І це неважко пояснити: в дитинстві і ранньому дитинстві сім'я майже безроздільно формує особистість дитини. Хороше сімейне виховання має свої унікальні особливості, які ефективно впливають на становлення майбутньої людини і громадянина. Погане ж сімейне виховання майже завжди призводить до непоправних втрат у формуванні потрібних суспільству людських рис дитини. У таких випадках ніяке, навіть добре організоване шкільне виховання практично не може відновити ці втрати.

У 2004 році Медіаосвітня організація MNet спільно з Інтернет-провайдерами Microsoft Canada, Bell Canada та коаліцією провідних канадських організацій почали

загальнонаціональну кампанію «За безпеку мережевої інформації». Мета даної ініціативи - нагадати батькам про те, що існує проблема безпеки користування Інтернетом, і їм необхідно втручатися в цей процес.

Компанія передбачає інструктування батьків по телевізору і радіо, у пресі та засобах зовнішньої реклами про те, як зайти на веб-сайт «За безпеку мережевої інформації». Сайт, розроблений MNet, містить відомості, необхідні батькам для захисту дітей від потенційних ризиків, пов'язаних з перебуванням в Інтернет-просторі їхньої дитини.

Одним із найбільш перспективних навчальних посібників цієї програми, що знаходяться нині на стадії розробки, є інтерактивна гра «Союзники і супротивники». Учасникам пропонується зайти на «інопланетні» веб-сайти – спочатку самостійно, а потім у супроводі гіда-коментатора, – де вони стикаються із забобонами, дезінформацією і дискримінацією. Цей ресурс дозволить учням вивчити проблеми, пов'язані з людиноненависницькими сайтами. Дуже важливо навчити дітей оцінювати достовірність онлайнової інформації: за даними опитувань, діти вважають екран комп'ютера більш авторитетним джерелом, ніж дорослих. Результати дослідження, проведеного MNet, показали, що 40 відсотків підлітків схильні довіряти знайденій у Мережі інформації. Завдання програми MNet «Факт або вигадка» - навчити викладачів та учнів основним прийомам встановлення достовірності онлайнової інформації. Окрім того, MNet розробила серію ігор і навчальних модулів, за допомогою яких учні зможуть відрізнити правду від вигадки:

- «Оцінка реальності» – новий ресурс для занять у класі з перевірки достовірності онлайнової інформації та виявлення упереджень і стереотипів в Інтернет - контенті.

- «КіберСмисл і нісенітниця» – інтерактивна гра на веб-сайті MNet, в ході якої діти в гумористичній формі вчать визначати достовірність інформації.

Для того щоб допомогти молодим людям захиститися від небезпек, які приховує в собі Інтернет, розвивати критичне мислення і здатність приймати правильні рішення, необхідно приділяти більше уваги відповідній підготовці викладачів і бібліотекарів. Канадський уряд фінансує антирасистські програми, спрямовані на просвітництво викладачів та учнів щодо цінності культурного плюралізму і небезпек, які розпалюють міжетнічну та іншу ненависть. Ці програми передбачають професійне вдосконалення для викладачів, класні заняття та інтерактивні ігри для учнів.

Ефективна стратегія в галузі Інтернет -культури, спрямована на боротьбу з пропагандою ненависті в Мережі, повинна починатися з розбору стереотипів і упереджень. Вчителям і учням пропонується проаналізувати власні культурні упередження та упереджені думки, вивчити механізм дії стереотипів у суспільстві та масовій культурі, вплив негативних стереотипів на ставлення до тих чи інших груп людей.

Інтернет-компанії об'єднують зусилля, щоб допомогти дітям залишатися в безпеці в Мережі. У країнах Євросоюзу, наприклад, уже кілька років діє Декларація принципів саморегулювання, в рамках якої сумісними зусиллями корпорацій Microsoft, Google, Facebook та інших розробляються не тільки спеціальні технології безпеки і батьківського контролю, а й заходи для підвищення Інтернет-грамотності користувачів – як дітей, так і самих дорослих.

Висновки. На часі необхідність формування у підлітків умінь безпечної й етичної поведінки в Інтернеті є важливою проблемою, до вирішення якої мають бути залучені як педагогічна спільнота, так і провідні розробники інформаційно-комунікаційних технологій. Вивчення досвіду країн далекого зарубіжжя з вирішення цієї проблеми, аналіз напрямів роботи і запроваджених заходів є корисним для розгортання такої діяльності в Україні, яка швидко нарощує свою присутність в Інтернеті і збільшує доступ до глобальної мережі учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Література:

1. Hobbs R., «The seven great debates in the media literacy movement», Journal of Communication, 1998.
2. Pungente J.S.J., B. Duncan, *Media Literacy Resource Guide*, Ontario Ministry of Education (Toronto, 1989).

3. Аносов В. Д., Исходные послылки проблематики информационно-психологической безопасности [текст] / В. Д. Аносов, В. Е. Лепский. – М., 2003. – 190с
4. Прикладная этика : учебное пособие / Т.В.Дедюлина, Е.В.Панченко. – Таганрог : Изд-во Технологического института ЮФУ, 2007. – 112 с.

Робота присвячена висвітленню напрямів, за якими в країнах близького і далекого зарубіжжя проводиться робота з формування в підлітків умінь безпечної та етичної поведінки в Інтернеті.

Ключові слова: безпека в Інтернеті, етична поведінка в Інтернеті, формування поведінки підлітка в Інтернеті, досвід країн далекого зарубіжжя

Работа посвящена освещению направлений, по которым в странах ближнего и дальнего зарубежья проводится работа по формированию у подростков умений безопасного и этического поведения в Интернете.

Ключевые слова: безопасность в Интернете, этическое поведение в Интернете, формирование поведения подростка в Интернете, опыт стран далекого зарубежья

The work is devoted to coverage of the areas in which the country and abroad are working to build skills in adolescents safe and ethical conduct on the Internet.

Keywords: Security on the Internet, ethical behavior on the Internet, forming adolescent behavior on the Internet, the experience of foreign countries

УДК 377.14

Н.Я. Креденець
м. Тернопіль, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ У НІМЕЧЧИНІ

Постановка проблеми дослідження. Глобалізація соціально-економічних процесів, сучасні тенденції розвитку освіти, практична потреба її модернізації, інтеграція до європейського освітнього простору свідчать про необхідність перегляду підходів до здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців в Україні.

Наукова спільнота в числі головних пріоритетів освітніх реформ і суспільних змін виокремила соціальне партнерство у професійній підготовці майбутнього фахівця. Адже протягом останніх десятиліть учені не раз робили спробу синтезувати й обґрунтувати роль і місце соціального діалогу в розвитку професійної освіти, визначення складу сторін соціального партнерства, їхніх прав, обов'язків та інших умов участі соціальних партнерів у професійній освіті.

У кінці 90-х років ХХ ст. на тлі реформування професійної та вищої освіти в Україні «соціальне партнерство» стало предметом активної професійної та громадської дискусії.

Міжнародний досвід становлення і впровадження соціального партнерства в професійній освіті свідчить, що наукове обґрунтування з урахуванням сучасних і перспективних суспільних потреб, їх упровадження, а також науково-методичний супровід цього процесу потребує здійснення комплексних філософських, соціологічних, економічних, психолого-педагогічних досліджень, у тому числі й порівняльно-педагогічного спрямування.

У країнах із розвинутою економікою, до яких належить Німеччина, існує налагоджена система соціального партнерства між роботодавцями, профспілками, навчальними закладами, громадськими організаціями та владою. У цій державі існує чітке законодавче регулювання взаємодії соціальних партнерів у професійній освіті та навчанні. Ми вважаємо доцільним вивчення німецького досвіду щодо встановлення ролі і місця соціального діалогу в розвитку професійної освіти, визначення складу сторін соціального партнерства, їхніх прав, обов'язків та інших умов участі соціальних партнерів у професійній освіті.

Аналіз актуальних досліджень. У наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників відображені різні аспекти соціального партнерства у системі професійної освіти

європейських країн: Н. Абашкіна (дуальна система навчання в Німеччині); Г. Федотова (соціальне партнерство у професійній освіті Німеччини). Теоретичні та науково-практичні розробки в сфері системної організації професійної освіти є в працях німецьких дослідників: М. Бетге (ступені професійної освіти в Німеччині на початку ХХІ ст.), У. Гіпах-Шнайдер; М. Краузе, К. Воль (професійна освіта в Німеччині). Проте необхідно зазначити, що досі не здійснювалося педагогічне дослідження, в якому б цілісно розглядався аналіз організації та функціонування соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг у Німеччині.

Мета статті – вивчити та проаналізувати особливості організації та функціонування соціального партнерства в професійній підготовці фахівців сфери послуг у Німеччині.

Беручи до уваги актуальність дослідження та сформульовану мету статті основними завданнями цієї роботи вважаємо:

- дослідити сучасні міжнародні підходи до визначення понять «сфера послуг» і «соціальне партнерство»;
- визначити сутність досліджуваного явища;
- сформулювати напрями для подальших досліджень щодо становлення й розвитку соціального партнерства у світовому освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу. Особливості функціонування закладів професійної освіти Німеччини зумовлені структурою їх управління, що базується на співпраці (соціальному партнерстві) між федеральним урядом, Федеральним інститутом професійної освіти, уповноваженими органами роботодавців, регіональними органами самоврядування у справах економіки та професійними школами і підприємствами.

До компетенції федерального уряду входить розробка стандарту початкової професійної освіти, її впровадження, координація діяльності навчальних закладів, співпраця із земельними органами влади з питань початкової професійної освіти. Основними завданнями діяльності Федерального інституту професійної освіти є розробка положення щодо організації професійної підготовки старшокласників, консультування уряду Німеччини з питань професійної підготовки фахівців, моніторинг та опрацювання статистичних матеріалів, що стосуються професійної підготовки старшокласників. До компетенції уповноважених органів роботодавців входить створення відповідного матеріально-технічного забезпечення та належних умов оволодіння старшокласниками якісною професійною освітою під час виробничого навчання і профспілкових комітетів, основними завданнями діяльності яких є захист інтересів учнів під час виробничого навчання та контроль за дотриманням роботодавцями обов'язків, зазначених у договорі про здобуття освіти. Регіональні органи самоврядування у справах економіки відповідають за професійну орієнтацію, контроль і здійснення професійної підготовки старшокласників, розробку та затвердження положення про початкову професійну освіту на рівні регіону; професійних шкіл і підприємств, на базі яких здійснюється професійне навчання старшокласників.

Так, у праці «Професійна освіта в Німеччині» наукові співробітники Федерального інституту професійної освіти (BIBB) (У. Гіпах-Шнайдер, М. Краузе, К. Воль) обґрунтовують чотири рівні соціального партнерства:

- національний;
- регіональний;
- секторальний;
- рівень підприємства.

Так, національний рівень реалізовує такі ключові завдання: участь соціальних партнерів у розробці професійних стандартів і наданні рекомендацій у всіх галузях та аспектах професійної освіти.

До регіонального рівня, на думку вчених, належать: земельний рівень – надає рекомендації в усіх галузях професійної освіти стосовно співпраці школи і підприємства; рівень відповідальних служб – проведення консультацій, контроль за складанням іспитів на підприємстві, надання (присвоєння) кваліфікацій.

Секторальний рівень передбачає проведення переговорів між усіма зацікавленими соціальними партнерами з метою надання місць для навчання, проведення тарифних переговорів щодо покращення навчання.

Рівень підприємства полягає у плануванні і проведенні навчання на підприємстві [3, с.21].

Роботодавці (ключові соціальні партнери) відіграють важливу роль у системі професійної освіти, оскільки беруть активну участь в: удосконаленні нормативно-правової бази, що регламентує розвиток професійної освіти; розробці професійних і освітніх стандартів; управлінні навчальним закладом; створенні умов для організації виробничого навчання і практики учнів, стажування викладачів і майстрів виробничого навчання з метою оволодіння сучасними виробничими технологіями; створенні механізму зовнішнього оцінювання якості підготовки випускників; удосконаленні матеріально-технічної бази тощо [2].

У віснику «Визнані на державному рівні професії, станом на 01.08.2011 р.» (Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, Stand 01.08.2011:) Інституту професійної освіти (Bundesinstitut für Berufsbildung), до складу якого входить велика кількість соціальних партнерів – представники федеральних земель, роботодавці, профспілки, міністерства земель: Міністерства освіти і культури, Міністерства економіки, Міністерства внутрішніх справ тощо. До розділу «Працівники сфери послуг» належать професії, які охоплюють такі галузі: архітектура, будівництво, транспорт, маркетинг, торгівля, мода, дизайн, туризм, транспорт, фінанси, нерухомість, освіта, охорона здоров'я, соціальна робота, а також наука, культура і мистецтво [4].

Більшість професій у сфері послуг вимагає повної загальної середньої та професійно-технічної освіти чи повної загальної середньої освіти та професійної підготовки на виробництві в рамках дуальної системи навчання.

Популярність навчальних закладів дуальної системи освіти зумовлена: широким діапазоном напрямів професійної підготовки («Виробництво та техніка», «Комерція», «Домашнє господарство», «Соціальний догляд», «Сільське господарство», «Садівництво», «Ресторанна справа», «Кулінарія», «Легка промисловість», «Харчова промисловість» та ін.); престижністю цих професій, оскільки оволодіння ними практично гарантує можливість працевлаштування і належну заробітну плату; постійним оновленням і вдосконаленням змісту та технологій професійної підготовки; соціальним захистом і підтримкою учнівської молоді (висока грошова винагорода учнів під час виробничого навчання, відповідальність роботодавців за створення належних умов навчання і праці на виробництві, фінансова допомога і податкові пільги батькам учнів); можливістю оволодівати поряд із професійною загальноосвітньою підготовкою тощо [1, с. 11-12].

За професійну підготовку майбутнього фахівця у дуальній системі відповідають дві групи фахівців: учителі в професійній школі та майстри на підприємстві. Обидві групи навчального персоналу виконують різні, але взаємодоповнюючі функції. Перша група – це вчителі, які викладають теоретичні основи спеціальності та загальні предмети, ведуть практичні заняття зі спеціальності; друга група – це майстри виробничого навчання та керівники професійного навчання. Отже, вчителі дають теоретичні знання, а майстри навчають майбутніх фахівців правильно використовувати здобуті знання та вміння в нових умовах і ситуаціях, взаємно формуючи діяльнісну компетенцію майбутнього фахівця.

Висновки. Вивчивши та проаналізувавши особливості функціонування соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг у Німеччині доцільним вважаємо використання прогресивних ідей досвіду, які заслуговують на осмислення у контексті їх упровадження в освітній простір України:

- участь соціальних партнерів у розробці професійних стандартів і надання рекомендацій у всіх галузях та аспектах професійної освіти;
- розробка нормативно-правової бази, яка б забезпечувала сприятливі умови для ефективної організації професійної підготовки майбутніх фахівців;

Розділ 1 Теоретико-методологічні проблеми підготовки фахівців у системі неперервної освіти

- створення децентралізованої структури управління професійною освітою;
- упровадження механізму багатоканального та різнорівневого підходу до фінансування професійної діяльності майбутніх фахівців;
- удосконалення матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх фахівців;
- встановлення партнерської співпраці між підприємствами та професійними навчальними закладами;
- укладання трьохсторонніх навчальних угод між навчальним закладом, майбутнім фахівцем і майбутнім роботодавцем, на базі якого здійснюватиметься практична професійна підготовка;
- упровадження інноваційних технологій навчання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців;
- стажування викладачів і майстрів виробничого навчання з метою оволодіння сучасними виробничими технологіями.

Перспективою подальших досліджень є вивчення досвіду розробки і впровадження стандартів професійної освіти в Німеччині, що є сферою функціонування соціального партнерства

Література:

1. Козак Т. Б. Професійна підготовка старшокласників у закладах середньої освіти другого ступеня Німеччини : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук ; спец. 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Б. Козак. - Тернопіль : ТНПУ ім.В.Гнатюка, 2011. - 20 с.
2. Радкевич В. Принципи модернізації професійно-технічної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.ipto.kiev.ua/modernizaciya/2011_1_1.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Hippach-Schneider U. Berufsbildung in Deutschland. Kurzbeschreibung. Im Auftrag von CEDEFOP – Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung. / Hippach-Schneider U., Krause M., Woll C. – Luxemburg. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften, 2007. – 89 s.
4. Liste der staatlich anerkannten Ausbildungsberufe, Stand 01.08.2011 <http://www2.bibb.de/tools/aab/aabberufeliste.php>

Обґрунтовуються основні завдання соціального партнерства на регіональному і загальнодержавному рівнях та на рівні закладів професійної освіти. Соціальне партнерство розглянуто як засіб вирішення суперечностей між освітою та ринком праці і як механізм розвитку та адекватного функціонування системи професійної освіти.

Ключові слова: соціальне партнерство, професійне навчання на виробництві, неперервна професійна освіта.

Обосновываются основные задачи социального партнерства на региональном и общегосударственном уровнях и на уровне учреждений профессионального образования. Социальное партнерство рассматривается как средство разрешения противоречий между образованием и рынком труда, как механизм развития и адекватного функционирования системы образования.

Ключевые слова: социальное партнерство, профессиональное обучение на производстве, непрерывное профессиональное образование.

Author substantiates the main tasks of social partnership at the regional and national levels and at the level of vocational education. It was found that social partnership is an important prerequisite for becoming a professional highly skilled in terms of rapid technological change.

Keywords: social partners, social partnership, professional training in the workplace, continuing professional education.

ПРОСВІТНИЦЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД Х.Д. АЛЧЕВСЬКОЇ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Постановка проблеми. Сучасна парадигма освіти і виховання потребує критичного осмислення минулого, яке б допомогло поліпшити сучасні умови життєдіяльності людини з метою її подальшого руху і розвитку. Критичне осмислення нашого минулого має для України дуже важливе соціально-політичне, культурне, наукове і практичне значення. Процес пізнання інтелектуальної спадщини дозволяє критично й об'єктивно оцінити явища і події, що відбулися в історії, виокремити все те, що є джерелом життєвих сил нації, внеском у загальнолюдську скарбницю. Звернення сучасних дослідників до історії педагогіки, переоцінка деяких історико-педагогічних фактів і персоналій допомагають по-новому переосмислити здобутки педагогічних досліджень і скористатись ними для формування й удосконалення нових освітніх технологій в умовах соціально-політичних перетворень в Україні.

Для цього необхідно вивчати, відбирати і брати на озброєння кращі зразки нашої педагогічно-культурної спадщини. Сюди слід віднести і досвід діяльності Х.Д. Алчевської в системі організації та розвитку позашкільної освіти, яка сприяла всебічному розвитку особистості в умовах реформ II половини XIX ст. Незвичайна жінка, яка була талановитим педагогом, просвітителькою, громадським діячем і публіцистом. Її ім'я було відомо далеко за межами Батьківщини. Передусім, його пов'язували з відкриттям Харківської недільної школи, що була однією з перших в Україні.

Аналіз наукової літератури. Для вивчення просвітницько-педагогічної спадщини Х.Д. Алчевської загальнонаукове і теоретичне значення мають праці І. Гофф, М. Гуменюка, Я. Донського, С. Золотухіної, Д. Лекаренка, О. Мазуркевича, М. Машкової, М. Мухіна, В. Осмоловського, Л. Попової, С. Рейсера, Т. Різниченка, М. Стеклова, Н.Фридьєвої, в яких висвітлено окремі напрямки її суспільно-педагогічної діяльності, подано загальну характеристику змісту, характеру, форм і методів роботи Харківської недільної школи.

Метою дослідження виступає аналіз просвітницько-педагогічних ідей і технологій Х.Д. Алчевської і творче застосування їх у сучасному освітньому процесі.

На фоні соціально-економічних і політичних змін остаточно формується такий соціальний феномен, як українська інтелігенція, яка стає провідною рушійною силою національного відродження кінця XIX століття. То був період найвищого прояву широкої, різноманітної і корисної, інтенсивної і легальної праці української інтелігенції на користь України та її народу. Спираючись на підтримку передової частини громадськості, освітяни II половини XIX ст. шукали нових шляхів на педагогічній ниві, виступали за створення школи, заснованої на принципах гуманізму, людяності, демократизму і рівності, намагались реалізувати новий зміст, форми і методи навчально-виховної роботи, ставили за мету поліпшення навчання та поширення освіти в народі.

Христина Данилівна надавала величезного значення освіті народу, присвятивши все своє життя йому, вважаючи це своїм покликанням, вірячи в те, що саме так вона зможе принести найбільшу користь. «Я вся палала бажанням зануритися у суспільну діяльність і зробити у житті щось велике, добре», – пише Х.Д. Алчевська у щоденнику [1]. Вона не припиняла шукати заняття «до душі», і через своє прагнення робити людям добро «безкорисливо і безвідплатно» звернулася до викладацької і суспільної діяльності у недільних школах, розповсюдження яких припало на кінець 50-х років XIX століття.

Успіх вирішення цих завдань, певною мірою, залежав від викладачів, які мали високий рівень загальної культури, ерудиції, професійних знань, навичок і були здатні: побачити нове і вміти гнучко перебудувати свою роботу; вирішувати нові, нетрадиційні завдання і швидко

знаходити варіанти рішень відповідно до змін у навчально-виховному процесі; самостійно й оригінально підходити до відомого, створюючи нове на основі попереднього досвіду; нестереотипно мислити; співпрацювати з учнями.

Погляди Х.Д. Алчевської – яскравого представника суспільно-політичного руху 60-х рр. XIX ст. на статут школи і місце педагога в контексті вдосконалення особистості збігаються та доповнюють погляди видатних педагогів II половини XIX ст. Їх своєрідність полягає в тому, що Х.Д. Алчевська висвітлювала своє бачення школи, висунула певні вимоги до її існування й забезпечення кадрами, визначила мету і джерела її діяльності, вказала на недоліки в їх організації та шляхи щодо їх усунення.

Думки Х.Д. Алчевської щодо місця і ролі педагога в суспільстві; його якостей; завдань, які йому необхідно вирішувати; функцій і обов'язків, які з них витікають, є результатом впливу просвітницьких ідей, знайомства з педагогічними надбаннями попередників і колег, власного досвіду. Ідеї Х.Д. Алчевської щодо стійкості та непідкупності переконань, безкоштовності вчительської праці, здатності жертвувати власним часом і коштами, суворого і сумлінного ставлення до викладацької діяльності, гуманістичної спрямованості педагогічної діяльності, об'єднання зусиль усіх осіб, які займаються освітньою справою, попередження замкненості на викладацькій діяльності та її вдосконалення були втілені у практику роботи Харківської недільної школи як навчального закладу, що отримав статус методичного центру в контексті спогадів колег Х.Д. Алчевської за освітньою роботою і сучасних дослідників її просвітницько-педагогічної діяльності.

Школа набула слави і стала визнаним організаційно-методичним центром недільних шкіл не тільки України, а й усієї Росії. До неї за досвідом приїжджали з найвіддаленіших губерній Росії та країн Європи.

Складний шлях становлення як педагога самої Х.Д. Алчевської, подолання труднощів і негараздів під час роботи в школі підвели її до думки про необхідність створення такого навчального закладу, в якому б і учні, і викладачі отримували необхідні для їх розвитку і подальшого вдосконалення знання та інформацію, творчо розвивались, шліфували свої особистісні якості, накопичували і передавали досвід. Унаслідок русифікаторської політики царського уряду Х.Д. Алчевська не могла навчати дітей українською мовою, але вона рішуче виступала за природне право українського народу розвивати національну культуру, за навчання в школах українською мовою.

Потяг учнів до недільної школи пояснювався тим, що в ній панувала добра, дружня атмосфера, так не схожа на формальні стосунки у казенній школі. Школа Х.Д. Алчевської вносила у життя своїх вихованців світле, радісне почуття. Тут вони почували себе людьми, за якими визнавалися права вільної та гідної особистості. Це підтверджує, що провідними принципами її вчення про виховання і освіту молоді, а також дорослих, є принцип народності, демократизму й гуманізму. Педагогічні ідеї народної вчительки знайшли відображення у творах: «Що читати народові», «Книга дорослих», «Передумане і пережите», «Півроку із життя недільної школи», «Історія відкриття школи в селі Олексіївка», «Програмах викладення у недільних школах» і багатьох публікаціях у періодичних виданнях того часу.

Протягом кількох років Х.Д. Алчевська та педагогічний колектив Харківської жіночої недільної школи з'ясовували, чи розуміє читач сутність прочитаного, як засвоїли зміст творів, чи сподобалась книжка у цілому. Бесіди велися за спеціально підготовленими запитаннями. Підсумком цієї копіткої роботи Христини Данилівни та її вчителів-сподвижників став анотований методико-бібліографічний показник книжок у трьох томах для народного й дитячого читання «Що читати народові?» (1884 – 1906). У третьому томі було вміщено цінний розділ «Видання дня народу українською мовою». Серед рекомендованої української класики – твори Т. Шевченка, І. Котляревського, Марка Вовчка, І. Нечуя-Левицького, П. Куліша, Ю. Федьковича, М. Коцюбинського, В. Стефаника, Лесі Українки та інших видатних українських поетів і письменників. Появу такої книжки вважали «надзвичайним явищем», а саме видання – «розумною книгою». Свої багаторічні спостереження Х.Д. Алчевська підсумувала у передмові до третього тому. Вона писала: «Особливої літератури читачі з

народу не потребують, вони тонко розуміють і цінують усе велике, прекрасне, талановите у нашій загальній літературі» [1]. У цих словах міститься глибока віра й повага педагога до свого народу, відстоювання демократичних принципів народної освіти. Книга «Що читати народові?» переконливо спростовувала твердження буржуазно-поміщицьких ідеологів про те, що простим селянам недоступні твори великих поетів і письменників.

«Алчевська була не тільки піонером нового методу навчання дорослих, але й ефективно прищеплювала народну культуру у місті, щоб селяни, які переїжджали до нього, краще пристосовувались до міського життя», – писала у своїй статті М. Богачевська-Хом'як, відома дослідниця жіночого українського руху, професор Гарвардського університету і віце-президент Союзу Українок Америки, даючи оцінку діяльності Х.Д. Алчевської [6, с. 8].

На думку Х.Д. Алчевської, як керівника педагогічного колективу, якість педколективу залежала від його структури, організації, системи управління, стилю роботи його працівників, особистості керівника. Вона, як керівник, поєднувала в собі такі якості, серед яких: повага людської гідності колег; залучення всіх членів колективу до активної роботи; рівномірний розподіл навантаження серед викладачів; правдиве і повне інформування про стан шкільних справ; створення психологічно стійкого позитивного настрою; уміння стримувати негативні емоції та стояти вище власних симпатій і антипатій; відмова від командних методів управління, прийняття рішень з урахуванням потреб колективу; обґрунтування дій конкретними фактами й обставинами.

Під час заборони недільних шкіл з 1862 до 1869 р. з Х.Д. Алчевською працювало 3 колеги; із виходом Х.Д. Алчевської в 1869 р. із школи Товариства грамотності колектив її домашньої школи складався з 10 викладачів; з моменту офіційного відкриття школи в 1870 р. кількість викладачів неухильно зростає: 1888-1889 навчальний рік – 77 осіб, 1892-1893 - 105 осіб. Постійний викладацький склад школи нараховував 60-80 осіб.

Як і більшість прогресивних вітчизняних і зарубіжних педагогів, Х.Д. Алчевська вважала, що успіх навчально-виховного процесу певною мірою залежить як від організаційних форм і засобів, так і від рівня освіченості і підготовки вчителя. Тому вона дбала про забезпечення власної школи добре підготовленими викладачами. Викладачі Харківської недільної школи здобули авторитет у своїх вихованців серйозним аналізом своїх стосунків і ситуацій із учнями, критичним осмисленням своєї поведінки, подоланням душевної черствості, чутливим реагуванням на ситуацію, що складалася.

Завдяки вмінню Х.Д. Алчевської створювати бажані умови для формування колектива педагогів, члени якого володіли твердим характером, міцною волею, високою громадською активністю й одночасно не пригнічували особистість вихованця, Харківська недільна школа стала тим закладом, в якому не було нічого примусового: до неї учні йшли з бажанням учитися, а викладачі – з бажанням навчити. Школа Х.Д. Алчевської дійсно стала неповторним центром педагогічної творчості і продуктивних методичних надбань.

Таким чином, природний хист Х.Д. Алчевської до педагогічної праці, її організаторські здібності до об'єднання навколо освітньої справи колег-однодумців, дали змогу відпрацювати та впровадити самодостатній комплекс напрямків роботи методичного центру.

Поповнення музею експонатами й наочними засобами дозволяло викладацькому складу найбільш повно та яскраво розкрити і висвітлити навчальний матеріал. Комплектування шкільної бібліотеки для вчителів і учнів надавало можливість поповнювати запас знань, розширювати світогляд, спрямовувати розвиток власної особистості.

Створення навчальних програм, методичних рекомендацій, посібників для дорослих, що враховували їх попит і побажання, було відображенням спільної роботи педагогів Харківської недільної школи з освітянами. Ведення річної і піврічної звітності, аналіз якої дозволяв враховувати позитивні й негативні сторони навчально-виховної діяльності педагогів, сприяло покращенню шкільної діяльності в Харківській недільній школі.

У системі просвітницько-педагогічної діяльності Х.Д. Алчевської позитивно зарекомендували себе такі види співпраці, як педагогічні збори, робота окремих комісій з того чи іншого питання, педагогічні читання, ретельна підготовка до занять, «школа молодого

вчителя», взаємовідвідування уроків, критика і самокритика, які були визнані тими засобами, що підвищують фаховий рівень викладача.

Упевнено розкриваючи ту закономірність, що провідна роль у навчально-виховному процесі належить педагогу, Х.Д. Алчевська показала, що діяльність викладача має бути спрямована на розкриття можливостей особистості вихованця не тільки шляхом повідомлення готових відомостей, а й збудженням їхньої розумової активності. Викладачі Харківської недільної школи на чолі з Х.Д. Алчевською, враховуючи зовнішні і внутрішні фактори, визначили засоби і напрямки керівництва процесом самоосвіти, визначивши, що необхідність у самоосвіті виникає як природна необхідність особистості, що постійно розвивається. Установлено, що погляди викладачів Харківської недільної школи на засоби керівництва самоосвітою учнів у процесі розвитку і самореалізації їхньої особистості, знайшли своє відображення в урочній і позаурочній діяльності, що формувала навички порівняння, аналізу і самоаналізу, оцінки і самооцінки та сприяла їх застосуванню на практиці.

Зосереджуючи увагу на особистості учня, виявленні її потенційних можливостей до освіти і самоосвіти, педколектив школи на чолі з Х.Д. Алчевською спирався на передові погляди педагогів Яна Амоса Коменського, К. Ушинського, М. Пирогова, Л. Толстого, М. Корфа, В. Стоюніна, В. Вахтерова та ін., на їхні новаторські принципи виховання й навчання, серед яких можна назвати науковість, доступність, наочність, послідовність, свідомість, активність, індивідуалізацію освітнього процесу.

Отже, розумова і виховна діяльність, у процесі якої поряд із загальними здібностями й особистісними якостями в учнів формувались специфічні, індивідуальні потреби і здібності, сприяла вияву старанності, уваги, фантазії, волевої напруги, активності, самостійності з боку учнів, що розширювали і поглиблювали їхню загальну освіченість і культуру.

Зміст професійних вимог до діяльності педагогів у системі державної офіційної освіти був обґрунтований необхідністю в наукових знаннях і включав тенденції до прогресу, гуманізму, демократизму, загальнодоступності, відданості педагогічній справі, поваги й любові до вихованців, загальної моральної культури, багатого емоційного світу, володіння професійними знаннями, уміннями й навичками, широким колом прийомів і методів ведення навчально-виховної діяльності, прагнення до саморозвитку.

Основними напрямками роботи Х.Д. Алчевської слід вважати вміння своєчасно і влучно визначити місце своєї школи на перехресті освіти та соціальних вимог; оцінювати свою роль у суспільстві через призму особистої активності, раціональності та самодіяльності членів учительського колективу школи, здатних до творчості в педагогічному процесі.

Досвід роботи дозволив Х.Д. Алчевській висвітлити своє бачення місця, ролі, призначення, функцій, обов'язків учителя. Окрім виховної, дидактичної, розвиваючої функцій та обов'язків учителя виховувати, навчати, розвивати, спостерігати, аналізувати, передбачати, дбати про дисципліну, слідкувати за здоров'ям, Х.Д. Алчевська завдання вчителя бачила в: гуманістичній спрямованості праці та праці на результат; педагогічному такті; володінні широкими науковими знаннями, знаннями педагогіки і психології; творчому підході до праці; сумлінному ставленні до проведення уроків; ретельній підготовці до занять, розробці плану їх проведення, знайомстві з методичною літературою, відвідуванні занять досвідчених колег.

Теоретичні положення Х.Д. Алчевської щодо керівництва діяльністю педагогів у напрямку вдосконалення особистості й вимог до їх діяльності в системі роботи методичного центру, як закладу позашкільної освіти, можна сформулювати таким чином: педагог не є наставником і вчителем у звичайному значенні цього слова, він виступає у ролі старшого колеги й організатора процесу освіти, сприяє творчому розвитку і соціальній самореалізації особистості індивідів; педагогу недостатньо залишатися лише високоосвіченою людиною або навіть блискучим викладачем свого предмету, він має добре знати життя, бути висококультурною, всебічно розвиненою людиною – зразком для наслідування; для педагога не існує кращих і гірших, він не має права орієнтувати постійні методики на середнього з учнів, його «кредо» – ситуативність, гнучкість, індивідуальний підхід у межах принципів гуманізму, професіоналізму, етики; головним мотивом діяльності педагога є служіння

суспільному прогресу, задоволення від досягнень своїх молодих колег та учнів.

Таким чином, поступове зростання успіхів Харківської недільної школи, розповсюдження її авторитету й методів роботи відбулося завдяки праці безкорисних, відданих своїй професії і своєму призначенню педагогів цього навчального закладу, які на чолі з Х.Д. Алчевською перетворили його на високопродуктивну організацію - методичний центр, котрий протягом 60 років допомагав своїми порадами становленню і зростанню великої кількості закладів у системі позашкільної освіти у період швидкого, динамічного та суперечливого переходу від одного типу суспільного виробництва до іншого, більш розвинутого.

З метою популяризації досвіду недільних шкіл, ефективних методів навчання, програм викладання за ініціативою Х.Д. Алчевської у журналі «Русская школа» почала публікуватися рубрика «Хроніка недільних шкіл», матеріали якої вона сама редагувала. Як і всі так звані «нові люди» Х.Д. Алчевська була великою ентузіасткою. Привертаючи увагу громадськості до проблем освіти народу, Алчевська зуміла об'єднати навколо себе та залучити до справи освіти народу багато інтелегентних сил – прогресивних науковців, письменників, діячів культури.

Значну частину своєї подвижницької енергії Х.Д. Алчевська присвятила пропаганді художньої літератури і книжці взагалі. Чудовий знавець вітчизняної і зарубіжної класики, людина тонкого естетичного смаку, до того ж обдарована літературними здібностями, вона свого часу вела жваве листування з Л. Толстим, І. Тургенєвим, Ф. Достоевським, Г. Успенським, М. Павликом, І. Франком та іншими прогресивними діячами тогочасності. У своїх щоденниках Христина Данилівна, будучи блискучим публіцистом, яскраво й емоційно описує події, зустрічі, які справили на неї враження і які пов'язані з організацією жіночих недільних шкіл у другій половині XIX – на початку XX століття. Щоденники Х.Д. Алчевської – безцінне джерело для пізнання минулих подій, розуміння її духовного світу, прагнень, сумнівів і почуттів.

Здобутки Х.Д. Алчевської щодо вдосконалення особистості, керівництва діяльністю педагогів у цьому напрямку і вимог щодо їхньої діяльності у системі роботи методичного центру, можна сформулювати таким чином: прагнення дібрати матеріал і знайти напрямки навчання, які мають важливе значення в житті кожної учениці, забезпечують надійні і корисні взаємовідносини в умовах тогочасного суспільства; формування адекватних цим умовам мети, цінностей, ціннісних орієнтирів, певних принципів і засобів навчально-виховного процесу, методів його спільно-діалогічного вдосконалення, корпоративних механізмів структури й духу управління шкільною діяльністю; відмову від стратегії росту результатів своєї роботи у вигляді збільшення яскравих прийомів і форм навчально-виховної, дослідницької, методичної, організаційної та іншої роботи на користь стратегії розвитку особистісних якостей вихованця; відкритість доступу ідеям, критичним зауваженням, іншій зовнішній інформації, які цінувала, використовувала для свого розвитку, чітко слідувала за тенденціями і вимогами бурхливого соціального й економічного розвитку навколишнього середовища, навчання і виховання молоді, зменшення неписьменності, справляла дуже помітний для такого невеличкого колективу вплив на систему державної і позашкільної освіти.

У практичній педагогічній діяльності, продовжуючи ідеї К. Ушинського, вона намагалася спиратися на народну педагогіку, вважала її невід'ємною частиною світової та національної культури. Була впевнена, що тільки освіта допоможе народу прозріти, виховати в собі прекрасні людські якості.

Отже, вирішенню проблем сучасної освіти і виховання сприяє вивчення і використання просвітницько-педагогічної спадщини Х.Д. Алчевської щодо визначення підходів розв'язання основних освітніх питань через урахування індивідуальних особливостей, запитів та інтересів студента і викладача, спрямування зусиль на подальший розвиток особистісної культури педагога, формування інноваційного стилю його діяльності, що генерує нову стратегію навчання і виховання, сприяє формуванню компетентної, самостійної, відповідальної, з чіткими громадянськими позиціями індивідуальності, здатної до оновлення суспільства,

забезпечення державності України, розвитку її економіки та культури.

Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні просвітницько-педагогічного досвіду інших видатних людей цього часу.

Література:

1. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания / Х.Д. Алчевська. – М. : Тип. Т-ва Сытина, 1912. – 466с.
2. Алчевська Х.Д. Тогочасне й наше / Х.Д. Алчевська. – Х. : Вид. «Надія», 1911. – 20с.– (Листування і бібліографія)
3. Вовк Л.П. Громадсько-педагогічне сподвижництво в Україні: (Етапи і особливості) / Л.П. Вовк. – К. Міжнар. фін. агенція, 1997. – 179 с.
4. Голосна О.А. Напрямки вивчення та творчого використання педагогічної спадщини Х.Д. Алчевської / О.А.Голосна // Теоретичні питання освіти та виховання.– Київ : КДЛУ. - 2000. - С. 144-147.
5. Касьянов Г. Українська інтелігенція на рубежі ХХ ст. / Г.Касьянов. – К : Либідь, 1993. – 172 с. ;
6. Костенко Л. Українське жіноцтво: Драматична історія й непросте сьогодення 90–х років // В.А. Передирій, Н.М. Сидоренко, Т.В. Старченко // Жіноча доля на тлі доби : (Літопис жіночого руху у світлі українських видань). – К. : Дослід. центр історії української преси, 1999. – С.76 – 91.
7. Мазуркевич О.Р. Визначні українські педагоги – народні просвітителі : [Х.Д. Алчевська та її сподвижники] / О.Р. Мазуркевич. – К. : Знання, 1963. – 79с.
8. Слабошпицький М. Алчевські / М. Слабошпицький // Дивослово. – 2003. – №3. – С. 7–10
9. Фридьєва Н.Я. Жизнь для просвещения народа / Н.Я. Фридьєва. – М. : Всесоюзная книжная палата, 1963. – 101с.

У статті досліджено просвітницько-педагогічну спадщину Х.Д. Алчевської, розкрито теоретичні положення щодо керівництва діяльністю педагогів у напрямку вдосконалення особистості й вимог до їх діяльності в системі освіти.

Ключові слова: історичний досвід, педагогічна діяльність, просвітницькі ідеї, щоденники.

В статье исследовано просветительско-педагогическое наследие К.Д. Алчевской, раскрыты теоретические положения относительно руководства деятельностью педагогов в направлении совершенствования личности и требований к их деятельности в системе образования.

Ключевые слова: исторический опыт, педагогическая деятельность, просветительские идеи, дневники.

The elucidative-pedagogical legacy of K.D is investigational in the article. Alchevskoy, theoretical positions are exposed in relation to managing activity of teachers in the direction of perfection of personality and requirements to their activity in the system of education.

Keywords: historical experience, pedagogical activity, elucidative ideas, diaries.

УДК 94(519)

**Н.В. Пазюра
м. Київ, Україна**

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ

Входження України до єдиного європейського та світового освітнього простру вимагають розробки нової парадигми професійної освіти та ефективної її реалізації. Україна, як європейська держава, має бути рівноправним партнером розвинених країн, для чого необхідний перехід на рівень інформаційного суспільства як новий ступінь її розвитку. Заміна парадигми освіти від традиційної до інноваційної передбачає надання особливої уваги використанню електронних засобів послуг і технологій; обміну останніми досягненнями науки, виробництва, освіти тощо.

Досвід розвинутих країн Східної Азії свідчить, що прискорення темпу цивілізаційного розвитку стало можливим завдяки інноваційному імпульсу, що надала «інформаційна хвиля». Не викликає сумніву необхідність вивчення інноваційних тенденцій в освіті розвинутих країн

Східної Азії, з метою пристосування найбільш вдалих підходів до умов українського ринку. Різні аспекти розвитку освітньої галузі країн Східної Азії привертали увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників (Н. Боровська, Ю. Боярчук, А. Джуринський, В. Елманова, В. Кудін, І. Ладанов, В. Пронніков, Лі Цзіхуа, Я. Нейматов, Уюнтена), але багато питань все ще залишаються недостатньо вивченими.

Південна Корея є прикладом стрімкого розвитку не лише інформаційних і комунікаційних технологій, а й активного використання інноваційних технологій у навчальному процесі всіх типів закладів. Створення дистанційних (кібер) університетів стало визначальною рисою корейської вищої освіти, а забезпечення програмами дистанційного навчання (е-навчання) працівників компаній значно підвищило рівень внутрішньофірмової підготовки.

Мета статті – виявити основні причини зростання інтересу до програм підготовки з використанням мережі Інтернет, розкрити роль уряду і компаній у трансформації країни у інформаційне суспільство та нові тенденції у внутрішньофірмовій підготовці, охарактеризувати форми і методи дистанційної підготовки, проаналізувати зміст програм навчання.

Без належного розвитку ІКТ неможливо досягнути ідеальної моделі неперервної освіти та затвердження країни як світового лідера у галузі розвитку людських ресурсів. У Південній Кореї головна мета проведених реформ визначалась як перехід Кореї до нової формації – інформаційного суспільства шляхом забезпечення широкого доступу населення до програм дистанційної освіти.

Е-навчання виявляється привабливою та ефективною альтернативою традиційним методам розвитку людських ресурсів. Головна мета е-навчання – надання більше освітніх можливостей без обмежень у часі та просторі. Окрім того, система навчання і підготовки на основі Інтернету постійно удосконалюється разом із розвитком інформаційних і комунікаційних технологій та зростанням потреб у ньому. Інтернет поширює можливості надання освітніх послуг, змісту і методів навчання. Тому, що потреби у розвитку людських ресурсів продовжують зростати, е-навчання виявляється ефективною формою підготовки для дорослого населення, яке має поєднувати роботу і навчання. Окрім того, воно є ефективним методом навчання для дорослого населення, яке зазвичай самостійно визначає власну освітню траєкторію відповідно до практичного досвіду [3, с. 6].

У Південній Кореї внутрішньофірмове е-навчання розглядається як систематично організована діяльність, яка використовує засоби інформаційних і комунікаційних технологій для удосконалення професійних компетенцій виробничого персоналу під час діяльності на робочому місці та подальшому розвитку його потенціалу [3, с. 6].

На основі проведеного дослідження можна зробити висновок, що в Південній Кореї е-навчання почало розвиватися у результаті зміни тенденцій у внутрішньофірмовій підготовці, модернізації змісту корпоративних програм підготовки та популяризації Інтернету. До нових трендів у корпоративній підготовці належить спрямування послуг на якомога більше задоволення диверсифікованих індивідуальних потреб та надання підготовки не тільки з метою ефективного виконання професійних обов'язків, а й з метою виховання креативності виробничого персоналу. Департаменти внутрішньофірмової підготовки спрямовують увагу на розвиток такої системи підготовки, яка б ефективно підвищила конкурентоспроможність компанії та задовольнила б індивідуальні потреби працівників [5, с. 56]. Дистанційна форма внутрішньофірмової підготовки стала сучасною відповіддю на нові тенденції у корпоративному секторі, так як вона знімає обмеження щодо місця і часу навчання [3, с. 7]. Завдяки використанню технологічних інновацій е-навчання максимізує переваги дистанційної освіти.

Важливим кроком на шляху становлення внутрішньофірмового навчання за ініціативою Міністерства праці Південної Кореї було забезпечення нормативної бази професійної підготовки на підприємствах з використанням дистанційних програм. Дистанційна підготовка виробничого персоналу як одна з форм професійного навчання була внесена у Закон про

розвиток професійної підготовки у 1998 р. Крім того, було вирішено надавати фінансову підтримку підприємцям, які організують курси дистанційної підготовки для своїх працівників (до 80 і 90% від підготовчих витрат для великих, малих і середніх підприємств відповідно) [3, с.3].

Перші програми внутрішньофірмової підготовки з використанням дистанційних форм були започатковані у 1998 р. З цього часу почала зростати кількість підприємств, які проводили е-навчання своїх працівників: з 7 у 1998 р. (кількість учасників і запропонованих програм 7,187 й 67 відповідно [5, с. 57]) до 40 у 1999 р. Окрім того, у 2000 р. 133 закладів освіти одержали дозвіл Міністерства праці на проведення дистанційних програм для працівників підприємств, у додаток до 60, які вже проводили е-навчання (кількість курсів 206 [2, с. 1]) [3, с. 35]. Безпрецедентне зростання професійних програм е-навчання стало головною особливістю дистанційної освіти у 2000 р. Кореї. За даними Міністерства праці щорічний показник зростання навчальних програм у мережі Інтернет склав 6,2 % (19.653 у 1999 р. та 1,254.066 у 2005 р.) [2, с. 1].

Такий розвиток був можливий завдяки закону, який забезпечив фінансову підтримку програмам е-навчання. У такий спосіб підприємства забезпечили охоплення програмами підготовки більшу кількість працівників, великі підприємства почали робити інвестиції для розвитку програм е-навчання [2, с. 3]. Цікавою практикою вважаємо створення компаніями корпоративних альянсів для більш ефективного вирішення своїх проблем і висловлення побажань у розвитку людських ресурсів за допомогою дистанційної освіти. У 2003 р. з'явилися Корейській альянс кібер освіти, Корейська федерація е-навчання, які спеціалізуються на дистанційній освіті у корпоративному секторі. Міністерство праці, в свою чергу, надає всебічну підтримку у забезпеченні професійних компетенцій працівників [5, с. 57].

За проаналізованими матеріалами, у процесі розвитку дистанційних форм професійної підготовки акцент робився на наступних аспектах. Особлива увага приділяється індивідуальним потребам суб'єкта навчання, важливості самостійного вибору навчального оточення відповідно до його цілей підготовки [3, с. 15]. Навчальні програми для дорослого населення мають розроблятися для полегшення процесу пошуку інформації та підвищення мотивації суб'єкту до навчання. Веб-сайти розробляються для ефективного використання мультимедійного матеріалу, легкого засвоєння викладеного матеріалу. Не менш важливим є й процес оцінювання академічних досягнень суб'єктів навчання [3, с. 20].

Великі компанії проводять навчання працівників на базі власних центрів розвитку людських ресурсів, або доручають підготовку незалежним закладам, які спеціалізуються у дистанційному навчанні виробничого персоналу [5, с. 102]. Зростання кількості програм е-навчання особливо помітно серед великих корпорацій, де пропонуються як традиційні програми підготовки на робочому місці, так і програми е-навчання. Перші спроби запровадити корпоративне е-навчання мали місце у великих компаніях Самсунг, Ел Джі та інших. Ці компанії охоче запровадили програми завдяки їх фінансової вигідності та ефективності. Е-навчання організується і проводиться на 71% великих підприємств [3, с. 36]. У 2000 р. загальна кількість працівників, що навчались за дистанційною формою у 20 найбільш відомих корейських компаніях склала 412,900 [5, с. 57].

У таблиці 1 представлена характеристика закладів підготовки виробничого персоналу в Кореї.

Центр навчання добре відомої компанії POSCO пропонує як навчання в режимі он-лайн (з 2002 р. 90% програм) так і оф-лайн програми для працівників. Більшість тих, хто навчається в центрі, це працівники віком 41 років, мають досвід практичної роботи близько 17 років, 98% з них працюють за регулярним контрактом і 2% за тимчасовим [5, с. 106]. Зміст основних програм включає технологічну підготовку, оволодіння лідерськими, професійними компетенціями, компетенціями інформаційних технологій [5, с. 107]. Якщо у 1999 р. тільки 2.5% загальної кількості працівників брали участь у цьому виді навчання, то у 2005 р. їх кількість зросла до 46.4% [2, с. 2].

Корейський уряд, Міністерство праці, Корейський центр дистанційного навчання з 2002 р. докладають зусиль для забезпечення якості внутрішньофірмової підготовки шляхом запровадження системи оцінювання якості Інтернет програм навчання. Дослідження показали, що в результаті здійснення контролю значне покращення спостерігалось в дизайні веб сторінки завдань та змісту навчання [2, с. 5].

Таблиця 1

Заклади, що проводять е-навчання виробничого персоналу Кореї [5, с. 103].

Тип	Назва	Примітки	Промисловий сектор
Центри розвитку людських ресурсів при підприємствах	Центр розвитку людських ресурсів POSCO	Центр при підприємстві POSCO	Металева промисловість
	Центр людських ресурсів страхової компанії Самсунг Samsung	Центр професійного навчання при страховій компанії Самсунг Samsung	Страхування
	Корейський телекомунікаційний центр розвитку людських ресурсів	Центр розвитку людських ресурсів, комунікаційних технологій	Інформаційні і комунікаційні технології
Центри професійного навчання, які спеціалізуються у е навчанні	CREDU		
	Samsung SDS		
	Cyber MBA		
Кібер університети	Сеульський цифровий університет	Кібер університети – 4 роки навчання	
	Університет Young-jin	Кібер університет 2 роки	

Контроль за якістю навчання на підприємствах здійснюється за спеціально розробленими стандартами. Середня кількість балів, яку необхідно набрати суб'єкту навчання для успішного закінчення програм підготовки, складає 66.9 за 100 бальною шкалою (середні результати становлять від 60 до 85 балів). Система оцінювання академічних успіхів студентів розглядає відвідування занять, результати тестів, виконання завдань. У цілому, відвідування, прогрес у навчанні, іспити є найбільш важливими критеріями оцінювання [3, с. 39]. Критерії оцінювання успішності завершення курсу навчання на підприємстві POSCO беруть до уваги, академічні досягнення протягом терміну всього навчання, результати виконання завдань, ступінь активності в обговореннях, результати модульного та фінального тестів. Оцінювання проводиться у п'ять етапів, окрім того, серед учасників організується опитування для оцінювання ступеня ефективності програми [8, с. 107].

У таблиці 2 узагальнена інформація основних освітніх критеріїв у навчальному центрі компанії POSCO.

Таблиця 2

Критерії оцінювання у навчальному центрі компанії POSCO у 2002 р. [5, с. 107]

Критерії	Характеристики
Фінальний тест	Фінальний тест складається після завершення 90% курсу навчання. Тест складається до завершення курсу навчання.
Успіхи у навчанні	Успіхи студентів у процесі навчання включають у загальні критерії.
Завдання	Завдання виконані студентом включаються у загальні критерії
Обговорення	Участь в обговореннях включається якщо необхідно покращити результати
Участь	Участь в кімнатах «питань та відповідей», включаються в загальні результати
Діяльність у класній роботі	Кількість відвідуваних годин
Модульний тест	Оцінки студента за кожний модульний тест

Розділ 1 Теоретико-методологічні проблеми підготовки фахівців у системі неперервної освіти

Щодо форм і методів навчання, то з 1999 р. більшість корпоративних курсів дистанційної освіти проводяться у формі наставництва із забезпеченням пояснень і прикладів, або лекцій на замовлення (у 2005 р. 90% програм) у форматі HTML (88 % навчальних програм [3, с. 41]), 10% програм підготовки були імітаційні для розвитку технічних компетенцій. Наставницькі й імітаційні форми виявились найбільш ефективними і тому інші види перестали розвиватися [2, с. 4]. Вважається, що існує більша потреба у програмах базового та поглибленого рівня складності з використанням імітаційних та ігрових завдань [3, с. 41]. Таблиця 3 узагальнює дані про програми е-навчання за період 2003- 2005 рр.

Таблиця 3

Програми е навчання за типами за період 2003 – 2005 рр. [2, с. 4]

		2003		2004		2005	
		Самостійний розвиток	Аутсорсінг	Сам.	Аут.	Самостійн.	Аутсор.
Търорські	ХТМЛ	545 (88.0)	1.086 (79.3)	738 (88.0)	1.005 (68.6)	742 (79.7)	1.082 (80.8)
	Л. На З.	26 (4.2)	212 (15.5)	33 (3.9)	315 (21.5)	83 (8.9)	138 (10.3)
Імітаційні		48 (7.8)	72 (5.3)	68 (8.1)	146 (10.0)	106 (11.4)	119 (8.9)
Загалом		619 (100)	1.370 (100)	839 (100)	1.466 (100)	931 (100)	1.339 (100)

«Лекції на замовлення» передбачають презентацію лекції, яка записується у вигляді анімаційної картинки. Веб-інструкції у вигляді текстових, графічних та анімаційних об'єктів представлені на веб-сторінці та змінюються на замовлення суб'єктів навчання. «Лекції на замовлення» перетворились на домінуючий формат викладення матеріалу у е-навчанні виробничого персоналу завдяки простоті й економічній вигідності, зручності у використанні [2, с. 6].

Важливим є розвиток взаємодії суб'єктів навчання з наставником. Учасники навчальних програм забезпечуються як індивідуальними так груповими завданнями в режимі он-лайн, що активізує спілкування інструктора та суб'єкта навчання [1, с. 35]. Ще однією перевагою е-навчання є запровадження різних форм обміну інформацією. Шляхом конференц системи можливе відсилання повідомлень для обміну поглядами між учасниками навчальних програм. Електрона пошта, з іншого боку, допомагає налагодженню комунікації між суб'єктом навчання та інструктором. Суб'єкт навчання може обирати між надсиланням письмових документів або надсилання даних у аудіо або відеоформаті. Завдання також можуть подаватися у різних формах. Окрім того, дистанційні програми розвивають навички пошуку інформації, обміну інформації у вигляді письмових текстів та аудіовізуальних даних із будь-ким, хто має доступ до Інтернету. Одна з основних переваг полягає у більш легкому та швидкому оновленні інформації ніж у інших формах комунікації [3, с. 7-8].

Проаналізовані матеріали свідчать, що інструктори е-навчання можуть працювати як уштаті (27.5%), так і на основі сумісництва (72.5%). Курси базового рівня, зазвичай, викладаються сумісниками, штатні інструктори викладають більш складні та поглиблені курси. Співвідношення студентів до інструктора становить 22.7 та 22.3 студенти для загальних і поглиблених курсів [3, с. 38]. Зміст навчальних програм е-навчання більшою частиною розробляються інструкторами, які їх викладають (76.9%), і більшість підприємств надають перевагу розробці своїх власних програм, в основному поглибленого рівня складності [3, с. 40].

Щодо змісту професійної підготовки, то більшість курсів пропонувалися у сфері «інформаційних і комунікаційних технологій», «офісного менеджменту» (35.9%), «фінанси і страхування» (6.9%). Окрім того, курси пропонувалися у сфері «електричне обладнання», «машини та устаткування» тощо. У сфері інформаційних технологій навчання має

прикладний характер, спрямований на оволодіння навичками програмування, створення та обробки баз даних. У сфері «офіс менеджмент» навчальні курси спрямовані на оволодіння знаннями з фінансування, управління, адміністративної підтримки [3, с. 36]. Майже всі курси е-навчання (92.1%) розраховані на базовий рівень складності, і лише 7.9% усіх програм - на поглиблений рівень [3, с. 37].

У Кореї спостерігається високий показник участі підприємств у е-навчанні, але розподіл за розміром компаній є нерівномірний. Працівники великих компаній складають найбільшу кількість учасників Інтернет програм. Головною перешкодою для запровадження дистанційних форм навчання для невеликих підприємств є недостатнє фінансове забезпечення. Окрім того, на невеликих підприємствах не завжди визнається ефективність таких програм. У таблиці 4 представлені дані щодо участі працівників у програмах е-навчання за розміром компаній.

Таблиця 4

Участь працівників у програмах е-навчання за розміром компаній у 2006 р. [2, с. 6]

Категорія		Розмір компаній			Загалом
		Менше 50 працівників	Від 50 до 149 працівників	Від 150 до 299 працівників	
Програми е навчання	Брали участь	8 (10.3 %)	15 (24.6 %)	22 (52.4 %)	45 (24.9 %)
	Не брали участь	70 (89.7 %)	46 (75.4 %)	20 (47.6 %)	136 (75.10%)
Загалом		78 (100 %)	61 (100 %)	42 (100 %)	181 (100 %)

Компанії й уряд докладають спільних зусиль для забезпечення освітніх можливостей працівникам таких компаній. Відповідно до статистичних даних у 2004 р. лише 8% учасників навчальних імітаційних програм з поточний збірки були працівниками малих і середніх підприємстводі як працівники великих підприємств склали 30% [2, с. 5].

Зазвичай у компаніях з кількістю менш ніж 50 працівників тільки 10.3% працівників беруть участь у дистанційному навчанні, у порівнянні з 52.4% працівників великих підприємств. Для того, щоб у е-навчанні приймали участь не тільки працівники великих підприємств, Міністерство праці переглянуло систему підтримки оплати за навчання працівників для забезпечення фінансової підтримки працівників середніх і малих підприємств [5, с. 9].

Отже, проведене дослідження дозволяє говорити про унікальний характер внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу в компаніях Південної Кореї у процесі переходу країни до інформаційного суспільства. Дистанційні форми корпоративної підготовки адаптовані до нових вимог до професійних компетенцій, практичної діяльності працівників, та їх індивідуальних потреб. Уряд і компанії докладають спільних зусиль у створенні законодавчої бази для подальшого розвитку дистанційної освіти на підприємствах, у розробці інноваційних форм навчання.

Навчання за допомогою інноваційних форм надає більше можливостей і забезпечує більш легкий доступ до навчання. Воно має індивідуалізований характер, диверсифіковане за формами, методами і проводиться з урахуванням набутого досвіду суб'єкта навчання. Окрім економічної вигідності й ефективності е-навчання гарантує суб'єкту право обирати зміст, рівень, швидкість, частоту, час і місце навчання.

Література:

1. Adult Learning in Korea: Review and Agenda for the future. CR 2003-11. Korean Educational Development institute, Seoul, Korea. – 2003. – 125 p.
2. Cheolil Lim. The Current Status and Future Prospects of Corporate e-Learning in Korea. Seoul National University of Korea International Review of Research in Open and Distance Learning Volume 8, Number 1. March – 2007 – 12 p.

3. Lee Soo-Kyoung. Promotion E-Learning for human resource development in Korea. KRIVET –RM-02-16. Korea research institute for vocational education and training, Seoul, 2002, - 87 p.
4. Lee, Young-Hyun; Cho, Jeong-Yoon; Tau, Alfred; Pereira, Clarence A. Vocational training and technical qualification systems in Korea and South Africa. KRIVET – DR – 02 – 02, ISBN – 89 – 8436 – 406 – 1. Korea Research Institute for vocational education and training, Seoul, 2002. – 329 p.
5. Josie Misko, Jihee Choi, Sun Yee Hong, In Sook Lee. E-learning in Australia and Korea: Learning from practice. Korea Research Institute for Vocational Education & Training, 2003. – 182 p.

Стаття присвячена питанню використання дистанційних форм навчання компаніями Південної Кореї для підготовки виробничого персоналу. Автор спрямовує увагу на основні причини зростання інтересу до програм підготовки з використанням мережі Інтернет, роль уряду та компаній у трансформації країни у інформаційне суспільство. Виявлені форми та методи дистанційної підготовки, проаналізований зміст програм навчання.

Ключові слова: внутрішньофірмова підготовка, виробничий персонал, професійні компетенції, форми, методи та зміст навчання.

В статье рассматривается использование дистанционных форм обучения компаниями Южной Кореи для подготовки рабочей силы. Автор уделяет внимание основным причинам возрастания интереса к программам подготовки с использованием Интернета, роль правительства и компаний в процессе трансформации страны в информационное общество. Выявлены формы и методы дистанционной подготовки, проведен анализ содержания программ обучения для работников компаний.

Ключевые слова: корпоративная подготовка, е-обучение, рабочая сила, профессиональные компетенции, методы, формы и содержание обучения.

The article deals with the problem of corporate e-Learning in South Korea companies for training of their labor force. The author pays special attention to the reasons of growing interest to the training programs through the Internet, the part which government and companies play in transforming the state into an information-based society. The forms and methods of corporate e-Learning are revealed, the content of training is analyzed.

Keywords: corporate training, e-Learning, labor force, forms, vocational competencies, methods and content of training.

УДК 37 «71» (4:495)

**Н.О. Постригач
м. Київ, Україна**

РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Педагогічні технології та методологія освіти в Європі відрізняються в переважній більшості європейських країн. Учителі в процесі підготовки і професійної діяльності мають вивчати визначені розбіжності, критично осмислювати та застосовувати їх для збагачення власної педагогічної майстерності. Водночас знання зарубіжних технологій і методик полегшує працевлаштування за кордоном, що також актуалізує потребу в широкій міжнародній педагогічній підготовці. За умов інтернаціоналізації освіти педагоги є ключовими особами у вихованні в учнів і студентів ціннісних установок до власної культури і толерантного ставлення та співіснування з іншими культурами, а, отже, мають бути підготовленими до виконання таких функцій.

Зокрема, у Зеленій книзі європейської педагогічної освіти (2000) наголошується, що Європейське Співтовариство має підтримувати проекти з розробки загальноєвропейських курікулумів педагогічної освіти, а також стимулювати академічну та професійну мобільність серед європейських педагогів і студентів. Майбутнім учителям доцільно вивчати матеріали про культурне розмаїття, опановувати іноземні мови на розмовному рівні, працювати в мультикультурному учнівському середовищі за кордоном [5, с. 26].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У контексті світових і європейських інтеграційних процесів методологічні засади, зміст та організація систем освіти в

європейських країнах стають предметом наукового пошуку українських і зарубіжних науковців. Зокрема, питання змісту європейської шкільної освіти, у тому числі і грецької, розглядають Г. Єгоров, Н. Лавриченко, О. Локшина та ін. Проблеми європейського виміру у педагогічній освіті перебувають у полі зору Г. Марченко [1], Л. Пуховської [2].

Формулювання цілей статті (постановка завдань). Метою цієї статті є вивчення європейської освітньої політики, пов'язаної з культурною різноманітністю у грецькій системі освіти. Завдання дослідження: проаналізувати в ретроспективному ракурсі, як здійснювалася реалізація настанов ЄС щодо формування європейського виміру в грецькій системі педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різноманітність нині є однією із основних проблем у європейській педагогічній освіті. Культурна і лінгвістична різноманітність є своєрідним викликом для освіти, національної та супранаціональної культурної політики. Після Другої Світової Війни такі міжнародні організації як Об'єднані Нації (UN) та Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) [4, с.7-14] і особливо, Рада Європи [18, с. 9-17] розвинули інтенсивну діяльність і випустили низку норм і документів стосовно різноманітності та згуртованості. Існує декілька внутрішньо залежних причин для цього, більшість з яких через процес інтеграції були першочергово економічним проектом. По-перше, концепція «Європейського виміру» є досить складною галуззю у діяльності Співтовариства. Європейський вимір в освіті є мультимірною концепцією. Толерантність і повага до культурних відмінностей є присутніми в Європейському вимірі та відображені в резолюціях ЄС щодо освіти [19, с.10-25].

Становлення Європейського Співтовариства сягає часів Другої Світової Війни. У Преамбулі до Римської Угоди (Treaty of Rome, 1957 р.) сторони констатували збереження зміцнення миру і свободи. Ця нова організація ґрунтувалася на новоствореній загальній вірі в фундаментальні цінності демократії і людської гідності. ЄС вважалось в основному економічною лігою відповідно до кількості резолюцій і конференцій, в водночас як освіта мала тільки опосередковане значення [16, с.2].

Тільки одного разу у 1970 р. XX ст. була запроваджена тісна освітня співпраця між країнами-членами [3, с.194]. У центрі цього перебувала Програма заходів з питань освіти 1976 р. (the «Action Programme on Education 1976») для співпраці в сфері освіти [19, с.12]. Ця програма запровадила заходи для школярів – дітей робітників-мігрантів і для більшості інтенсивних обмінів інформацією (Європейське Економічне Співтовариство, 1976). Країни-члени погодилися реалізувати наступні заходи: «розробляти та організовувати центри прийому на мовні курси для мігрантів мовою країни перебування; надавати кошти для навчання дітей-мігрантів їх рідної (материнської) мови і культури; забезпечувати більше інформації для сімей мігрантів про доступні для них навчання і освітнє забезпечення [17, с.25].

Помітний прорив відбувся у 1986 р. XX ст. з підписанням Єдиного Європейського акту [19, с.12-13], який призвів до нового динамізму в рамках Європейського Співтовариства, включаючи різні програми, що сприяли мобільності та співпраці в галузях освіти та різноманітності. Цього ж року Спільна Декларація Ради, Комісії та Європейського Парламенту засудила расизм і ксенофобію і задекларувала повагу до людської гідності. Акцент на «спільний ринок» частково поступився навантаженню на «загальну культуру», як це було відображено в Резолюції для посилення Європейського виміру в освіті, яку Європейська Рада і зустріч Міністрів Освіти в рамках Ради прийняли 24 травня 1988 р. У 1989 р. Європейська Рада та Міністри Освіти затвердили Резолюцію про шкільну освіту циган і дітей мігрантів [6, с. 7].

Наступною великою подією у розвитку Європейського Союзу, яка мала була спричинити безпосередній вплив на освіту, стало підписання Договору про Європейський Союз (ЄС) у Маастрихті у 1992 р. Стаття 126 цієї Угоди задекларувала нові цілі та заходи для конвергенції освітніх систем країн-членів у рамках мовного та культурного плюралізму

[8,с.13]. У 1995 р. була затверджена Європейська програма SOCRATES для співпраці в галузі освіти, і надала нового виміру освіті та різноманітності [10]. Рік потому Рада схвалила створення Європейського центру моніторингу расизму і ксенофобії [11; 12].

Згідно з усіма основоположними документами, згаданими вище, освіта в цілому, й педагогічна, зокрема, мають функціонувати у контексті скасування дискримінації, заохочення рівності, взаєморозуміння, сприйняття та солідарності, а також запобігання расизму та ксенофобії. Такі питання наголошують на необхідності перегляду шкільних навчальних програм, загальноприйнятої освітньої політики, процесів і структур.

На відміну від інших країн ЄС, країни Південно-Європейського блоку, включаючи Грецію, розпочали роботу в цій галузі тільки останніми роками. Рекомендації ЄС або Ради Європи, на жаль, здійснили лише маргінальний вплив на національні політикуми, тому що освітні системи усе ще помітно перебувають під домінуванням національних держав і впливом етноцентризму. Освітня політика для іммігрантів і національних меншин не просто «імпортується» з ЄС, а консолідується та реалізується у рамках політики й інтересів відповідних національних урядів. Політикум ЄС розглядає грецьку систему освіти як таку, що відіграє дуже важливу роль у боротьбі з негативними стереотипами про «інших», взятих на себе кожною національною групою по відношенню до культурного розмаїття.

Цигани, мусульмани у Фракії, а потім, репатрійовані греки сприяли розвитку мультикультурних елементів у грецькому суспільстві, які були помножені та посилені прибуттям великої кількості економічних іммігрантів і біженців з різних країн, які в подальшому працювали і постійно жили у Греції. Діти цих іммігрантів і біженців додали більш різноманітного виміру грецькій освітній арені та політиці. Зокрема, обмеження в отриманні знання грецької мови вважалося серйозним дефіцитом і щоб змінити цю ситуацію, були створені Класи Прийому (Reception Classes) та «Підготовчі курси» («Preparatory Courses») або Курси прискореного вивчення грецької мови (Greek Language Rapid Acquisition Courses), спрямовані на відновлення цього дефіциту і подальшого переналаштування з «місцевими» учнями. Однак, таке коригування і гомогенізація не розвинули виховний капітал культурно різноманітних осіб, тому збільшилося виключення таких учнів з навчального процесу [14, с.167].

Нині діти іммігрантів навчаються в класах грецьких шкіл, але більшість із них (циганські діти, діти мігрантів, репатрійованих греків і біженців, діти з віддалених районів, безпритульні діти) залишаються поза освітнім процесом або перебувають на етапі виключення із системи освіти з різних причин [20, с. 6-7].

Політика, яка реалізовувалася протягом багатьох років, така як «Навчання для циган і дітей мандрівників» представлена на 35-й Раді Європи, де такі діти описуються як «виключення». Першою реакцією контролю освітнього та соціального політикумів було відмовитися від учнів-циган зі шкіл. Однією з причин відмови була їх «жорстока і примусова інтеграція» [15, с. 136].

Окрім того, зараз у більшості випадків грецькі школи складають простір для дискримінації іноземних учнів, яка виходить у першу чергу від інших учнів та їх батьків, а також з боку вчителів і директорів шкіл. Шкільні вчителі, викладачі та батьки нерідко мають негативне ставлення до дітей іммігрантів та їх присутності у грецьких школах. З огляду на це, особливої актуальності набуває запровадження педагогічної підготовки вчителів усіх освітніх рівнів для реалізації європейського виміру в освіті, в тому числі міжкультурної освіти на формування громадянськості та толерантності до різноманітності тощо.

Сучасні учителі дошкільних закладів початкової школи Греції мають вищу освіту (за винятком учителів у школах мусульманських меншин) з педагогічною підготовкою на факультетах дошкільної та початкової освіти. Післядипломна підготовка також доступна, хоча й не обов'язкова, і здійснюється при Центрах Педагогічної Підготовки (Teacher Training Centres), Регіональних Центрах Підготовки – Regional Training Centres («Perifereiaka Epimorfotika Kentra»), і через різноманітні фахові курси (культури і мистецтв, охорони

навколишнього середовища і т.д.). Але жодної курсової підготовки з проблем різноманіття або міжкультурної освіти [9, с.14].

Учителі загальної середньої освіти є випускниками факультетів, основний предмет яких викладається в середніх школах. Вони отримують (один семестр) педагогічну підготовку - не завжди обов'язково. Ці курси включають теоретичний підхід до міжкультурної освіти, але не фактичну підготовку з питань різноманітності й управління нею. Ніякої додаткової підготовки вчителів чи освітньої підготовки не вимагається для їх зайнятості в освіті. Тим не менш, деякі категорії вчителів, як економісти, соціологи, юристи, інженери повинні мати додаткову педагогічну кваліфікацію, отриману після завершення курсу в Школі Педагогічної Підготовки (the Pedagogical Training School, «PATES»). Цей курс не включає підготовку стосовно питань різноманітності, управління нею і міжкультурної освіти.

Учителі середніх технічних або професійних закладів навчаються в Академії Професійної і Технічної Підготовки Вчителів (a Vocational and Technical Teacher Training Academy, SELETE), де вони також отримують педагогічну освіту. Вчителі середньої школи отримують також обмежену післядипломну підготовку в Регіональних Центрах Підготовки (a Vocational and Technical Teacher Training Academy) та проходять курси підвищення кваліфікації (specialist courses) з цілого ряду питань (культури і мистецтва, охорони навколишнього середовища і т.д.). Як правило, педагогічна підготовка учителів середньої загальної і технічної освіти не вважається адекватною, тоді час як немає ніякого управління різноманіттям або навчання міжкультурної освіти. Однак, відносно невелика кількість учителів отримали обмежену і в основному теоретико- орієнтовану підготовку у міжкультурній освіті в проектах Співдружності [9, с.14]:

1) «Освіта для греків - репатріантів та іноземних студентів», здійснюється KEDA - Центром міжкультурної освіти Афінського університету (Centre for Intercultural Education, University of Athens), який за період 1997 -1999 рр. провів 64 семінари з підготовки вчителів, у яких взяли участі 2500 вчителів, які беруть участь у різних регіонах.

2) «Освіта дітей мусульман» проводиться Факультетом Початкової Освіти Афінського Університету, де здійснено підготовку для 231 шкільних учителів християнської і мусульманської початкової школи меншин (Christian and Muslim primary Minority school teachers) і 25 вчителів середніх шкіл меншин у Фракії (secondary Minority school teachers).

3) «Освіта дітей циган» здійснюється Факультетом Освіти Університету Яніни, де було проведено 59 навчальних семінарів з більш ніж 4000 учителів-учасників.

4) «Освіта для греків діаспори» здійснюється EDIAMME (Центр міжкультурної та міграційних досліджень (Centre of Intercultural and Migration Studies) Університету Криту. Цим центром проведено 62 навчальних семінарів з 3,616 вчителями-учасниками [9, с.15].

Окрім того, з введенням в дію «нового» Закону № 2413, 17-6-1996 «Про міжкультурну освіту для Греції», вчителями на різних освітніх рівнях був реалізований широкий спектр нових і різноманітних навчальних програм і проектів. Крім загальної слабкості грецької системи освіти, такої як, брак простору, обмежує елементи шкільного життя у реалізації Національного Курікулуму і «тіньової освіти» -»shadow education» («frontistiria»), деякі інші особливі риси грецької освітньої системи спричиняють плавну інтеграцію – учнів - «аллофонів» («allophone») набагато складнішою. Компактна традиція школи і культури, етноцентричний та монолітний Національний курікулум, централізована система оцінювання позбавляють деяких з цих перешкод. Етноцентризм є основною проблемою грецької системи освіти, у тому числі її педагогічної ланки.

Ідейно-політичні рамки сучасної грецької освіти залишаються вузько етноцентричними. Навчальна програма демонструє намір грецької держави для кодування і створення національної ідентичності і совісті [14, с. 169], тоді час як централізований контроль навчального плану є одним із аспектів бюрократії в національних системах освіти. З'ясовано, що освіта в Греції є, мабуть, однією з найменш гнучких галузей, які відображають традиції та опір змінам. Етноцентричний характер знань, традиційних форм здійснення освітньої політики й управління досі зберігаються [21, с.63-75].

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, Європейський вимір освіти — це не лише специфічна педагогічна категорія, це передусім один із функціональних пріоритетів країн ЄС. Питань, пов'язаних із відмовою європейських систем освіти задовольнити потреби багатьох груп меншин та інших уразливих груп дітей і молоді дуже багато. Серед найбільш значимих відзначимо недостатність освітньої політики та фінансування, а також недоречність навчальних програм і планів національні системи освіти в різні історичні періоди розглядалися під різним кутом зору як основи інституціонального відтворення національної ідентичності. Окрім того, освітні системи за своєю природою приречені на відтворення певних домінуючих цінностей у суспільстві через навчальні програми шкіл, тим самим опосередковуючи політичну владу й етноцентризм. Грецька система освіти не є винятком.

Відтак, перспективним напрямом подальшого оновлення вітчизняної системи освіти виступає гармонійне поєднання європейських інновацій із національними традиціями, відмова від детального копіювання зарубіжного досвіду та збереження позитивних здобутків української педагогіки, збереження фундаментальності професійної підготовки майбутніх учителів і пошуки шляхів забезпечення практичної спрямованості професійної підготовки у вищій педагогічній школі, що є характерним для європейської школи.

Література:

1. Марченко Г. Інноваційно-освітній проект «Педагогічна освіта: Європейський вимір» [Електронний ресурс] / Г. Марченко. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gnvp/2010_51/3.pdf>– Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Пуховська Л. Європейський вимір педагогічної освіти: нові компетентності вчителів [Електронний ресурс] /Л. Пуховська. – Режим доступу :<http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Ppstud/2009_1/files/63_70.pdf> – Загол. з екрану. – Мова укр.
3. Bekemans L. and Lombaert R. Comments. In L. Bekemans (ed). Culture: Building Stone for Europe 2002. - Brussels: College of Europe, European Interuniversity Press, 1996. - P.194.
4. Boven T. van. The European context for Intercultural Education / T. van Boven// European Journal of Intercultural Studies, 1993. – No.4 (1). – P. 7-14.
5. Buchberger F. Green paper on Teacher education in Europe. High Quality Teacher Education for High Quality Education and Training /F. Buchberger, B.P.Campos, D.Kallos, J. Stephenson (eds.). – Umea: TNTEE, 2000. – 99 p.
6. Commission of the European Communities (CEC). Resolution of the Council and the Ministers of Education Meeting within the Council on the European Dimension in Education of 24 May 1988 (Resolution 88/C177/02).- Luxembourg: Official Journal of the European Communities, 1988. – No. C 177/5.
7. Commission of the European Communities (CEC). Report regarding the Application of Measures that had approved by the European Council and the Ministers of Education, 22 May 1989, «The School Education of Gypsies' and Travellers' children». - Luxembourg: Official Journal of the European Communities, 1989. - No C 153 / 01.
8. Commission of the European Communities (CEC) Treaty on European Union including the Protocols and Final Act with Declarations. - Maastricht, 7 February 1992. - London: Stationery Office, 1994.
9. Dimitrakopoulos I. N. Analytical Report on Education. National Focal Point for GREECE: ANTIGONE – Information and Documentation Centre, Athens [Електронний ресурс]. – 70 р.- Режим доступу: <<http://fra.europa.eu/fraWebsite/attachments/R4-EDU-EL.pdf>>– Загол. з екрану. – Мова англ.
10. European Commission (1997). SOCRATES: Report of Results during 1995 and 1996. - Brussels: COM (97) 14-03-1997.
11. European Commission (2001). The Treaty of Amsterdam [Електронний ресурс]. – Режим доступу 2.12.2002: <http://europa.eu.int/comm/employment_social/fundamri/eu_racism/english/eyar/article13.htm>– Загол. з екрану. – Мова англ.
12. European Parliament (2001). The Treaty of Amsterdam [Електронний ресурс]. – Режим доступу 01.12.2002: <www.europarl.eu.int>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. European Commission of the Communities (2000). Treaty on European Union [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.11.2002: <<http://europa.eu.int/en/record/mt/top.html>>– Загол. з екрану. – Мова англ.
14. Frangoudaki A. and Dragonas Th. Intercultural Education in the European Union from a 'Southern' Viewpoint» / A. Frangoudaki and Th. Dragonas. In J.S. Gundara and S. Jacobs (Eds) / A.Frangoudaki and Th. Dragonas // Intercultural Europe: Diversity and Social Policy. - Hants: Ashgate Arena, 2000. - P.167-187.
15. Liegeois J.P. Roma, Gypsies, Travellers / J.P. Liegeois. - Strasbourg: Council of Europe, 1994. – P.136.
16. Lynch J. Education for Citizenship in a Multicultural Society / J. Lynch. – London, U.K: Cassell, 1992. – P.2.
17. Neave G. The EEC and Education / G. Neave. - Trentham: Trentham Books, 1984. - P.25.

18. Perotti A. The Impact of the Council of Europe's Recommendations on Intercultural Education in European School Systems / F.Perotti // European Journal of Intercultural Studies, 1994. – No.5 (1). – P. 9-17.
19. Ryba R. Towards a European Dimension in Education. Intention and Reality in European Community. Policy and Practice / R.Ryba // Comparative Education Review, 1992. – No.36 (1). – P.10-25.
20. Tsiakalos G. Human Dignity, Social Exclusion and Education in Europe» / G.Tsiakalos. In Human Dignity and Social Exclusion: Educational policy in Europe Congress, 2-4 October 1997. - Athens: Council of Europe and «Nikos Poulantzas» Company of Political Reflection, 1997. - P.6-7 [in Greek].
21. Zambeta E. Greece: The lack of Modernity and Educational Transitions / E. Zambeta. In D. Coulby, R. Cowen and C. Jones (Eds) // World Yearbook of Education 2000: Education in Times of Transition. London: Kogan Page, 2000. – P.63-75.

Метою цієї статті є аналіз європейської освітньої політики, пов'язаної з культурною різноманітністю у грецькій системі педагогічної освіти. Таким чином, автор подає визначення поняття «європейський вимір в освіті», оскільки воно належить до культурної різноманітності і є елементом європейської освітньої політики. Європейська політика про різноманітність інтерпретується в грецькій системі освіти з особливим акцентом на концептуалізації інклюзії та виключення.

Ключові слова: Грецька освітня система, Європейський вимір, педагогічна освіта, культурна та мовна різноманітність, міжкультурна освіта, освітня та соціальна політика

Целью данной статьи является анализ европейской образовательной политики, связанной с культурным разнообразием в греческой системе педагогического образования. Таким образом, автор дает определение понятия «Европейское измерение в образовании», поскольку оно относится к культурному разнообразию и является элементом европейской образовательной политики. Европейская политика о разнообразии интерпретируется в греческой системе образования с особым акцентом на концептуализации инклюзии и исключения.

Ключевые слова: Греческая образовательная система, Европейское измерение, педагогическое образование, культурное и языковое разнообразие, межкультурное образование, образовательная и социальная политика.

The aim of this article is to investigate the European education policy related to cultural diversity in the Greek system of teacher education. Thus, the author is given a description of the concept of «the European dimension in education», as this refers to cultural diversity and constitutes an element of European education policy. Then, European policy on diversity is interpreted in the Greek educational system with special reference to the conceptualization of inclusion and exclusion.

Keywords: Greek educational system, European dimension, teacher education, cultural and linguistic diversity, intercultural education, educational and social policies.

УДК 378.4.001.73

О.М. Саковська
м. Умань, Україна

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ: ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ

Постановка проблеми. Приєднання України до Болонського процесу і входження до європейського інтелектуального простору є одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти нашої країни. Процес об'єднання Європи триває, його поширення супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Сучасні студенти мають знати хоча б загальні положення Болонського процесу, тому що реформування вищої освіти стосується, перш за все, саме них як майбутніх спеціалістів, рівень яких залежить від якості освіти, яку вони отримують в контексті реформування освітньої системи.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питаннями соціально-культурних засад функціонування вищої школи в сучасних умовах, що потребують невідкладного розв'язання у контексті впровадження в Україні Болонських стандартів вищої освіти, займаються багато вітчизняних вчених. Результати дослідження висвітлюються у працях В. Андрущенка, І. Вакарчука, Ю. Клочко, В. Кременя, С. Ніколаєнка. Проте питання підвищення якості і

відповідність вищої освіти України вимогам Болонського процесу з огляду на перспективу інтеграції нашої системи в європейський освітній і науковий простір вимагають подальшого дослідження.

Метою даної статті є аналіз шляхів впровадження Болонського процесу у вищих навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Спроби надати загальноєвропейського характеру вищій школі фактично розпочалися в 1957 році з підписання Римської угоди. Згодом ці ідеї розвинулися в рішеннях конференції міністрів освіти 1971 та 1976 років, у Маастріхтському договорі 1992 року. Наступні роки характеризувалися запровадженням різноманітних програм під егідою ЄС, Ради Європи, що сприяли напрацюванню спільних підходів до вирішення транснаціональних проблем вищої освіти. Це насамперед програми приведення національного законодавства у сфері освіти до норм, напрацьованих країнами Європи, розширення доступу до вищої освіти і підвищення академічної мобільності студентів та їхньої мобільності на ринку праці, створення системи навчання впродовж усього життя та багатовимірні завдання зі зближення освітніх програм і систем, які вирішувались у рамках численних програм TEMPUS/TACIS.

Нарешті, 1997 року під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи. Цю конвенцію підписали 43 країни (Україна в тому числі), більшість з яких і сформулювали згодом принципи Болонської декларації.

Уже через рік чотири країни – Франція, Італія, Велика Британія та Німеччина – підписали так звану Сорбонську декларацію. Цей документ був спрямований на створення відкритого європейського простору вищої освіти, який, на думку авторів, має стати більш конкурентноспроможним на світовому ринку освітніх послуг. Не аналізуючи її деяких відмінностей від тез Болонської декларації, можна стверджувати: в основних своїх ідеях обидва документи схожі. Це – двоступенева структура вищої освіти, використання системи кредитів (ECTS). Проте, особливо слід виділити дві тези Сорбонської декларації: міжнародне визнання бакалавра як рівня вищої освіти та наданням йому права продовжувати навчання за програмами магістра і дотримання положень Лісабонської угоди. Перше було досить революційним для більшості країн Старого Світу (зауважу, Україна зробила крок у цьому напрямі ще 1993 року). А важливість другої тези для нашої держави в тому, що всі підписанти потенційно стають і учасниками Болонського процесу, започаткованого 29 країнами Європи у 1999 році.

Саме таким чином поступово реалізовувались інтеграційні процеси у сфері вищої освіти європейських країн.

Україна була і є активним учасником цих процесів: Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти, що підписана Президентом України, пройшли експертизу Ради Європи. До нас приїздили спеціальні комісії експертів, які безпосередньо в наших університетах і коледжах ознайомлювались із практикою впровадження задекларованих законодавством норм.

Болонський процес, який розпочався у 29 країнах в 1999 році, і зараз охоплює вже 40 європейських держав – це процес створення Європейського простору вищої освіти (the European Area of Higher Education – ЕНЕА) на засадах цілей (зобов'язань), сформульованих міністрами, відповідальними за вищу освіту, у Болонській декларації (1999) та подальших офіційних документах Болонського процесу – Празькому (2001) та Берлінському (2003) комюніке.

Освітні системи країн-учасниць Болонського процесу настільки відрізняються, що не тільки процес створення ЕНЕА, а й навіть зближення цих систем викликає серйозні труднощі, хоча майже за п'ять років певний прогрес позначився. У Болонській декларації (1999) було проголошено шість цілей, які країни-сигнаторії планували досягти до 2010 року:

1. Уведення двоциклового навчання. Фактично пропонується ввести два цикли навчання: 1-й – до одержання першого академічного ступеня і 2-й – після його одержання.

При цьому тривалість навчання на 1-му циклі має бути не менше 3-х і не більше 4-х років. Навчання впродовж другого циклу може передбачати отримання ступеня магістра (через 1-2 роки навчання після одержання 1-го ступеня) і/або докторського ступеня (за умови загальної тривалості навчання 7-8 років).

2. Запровадження кредитної системи. Пропонується запровадити у всіх національних системах освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу пропонується прийняти ECTS (Європейська система перезарахування кредитів (залікових одиниць трудомісткості), зробивши її нагромаджувальною системою, здатною працювати в рамках концепції «навчання впродовж усього життя».

3. Контроль якості освіти. Передбачається організація акредитаційних агентств, незалежних від національних урядів і міжнародних організацій. Оцінка буде ґрунтуватися не на тривалості або змісті навчання, а на тих знаннях, уміннях і навичках, що отримали випускники. Одночасно будуть встановлені стандарти транснаціональної освіти.

4. Розширення мобільності. На основі виконання попередніх пунктів передбачається істотний розвиток мобільності студентів. Окрім того, ставиться питання про розширення мобільності викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом. Передбачається зміна національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців.

5. Забезпечення працевлаштування випускників. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи. Усі академічні ступені й інші кваліфікації мають бути затребувані європейським ринком праці, а професійне визнання кваліфікацій має бути спрощене. Для забезпечення визнання кваліфікацій планується повсюдне використання Додатка до диплома, який рекомендований ЮНЕСКО.

6. Забезпечення привабливості європейської системи освіти. Одним із головних завдань, що має бути вирішене в рамках Болонського процесу, є залучення в Європу більшої кількості студентів з інших регіонів світу. Вважається, що введення загальноєвропейської системи гарантії якості освіти, кредитної системи накопичення, легко доступних кваліфікацій тощо, сприятиме підвищенню інтересу європейських та інших громадян до вищої освіти.

У вітчизняній системі вищої освіти за роки незалежності відбулися значні реформи, які у багатьох рисах подібні до цілей Болонської декларації:

- введено ступені бакалавра і магістра, які є зрозумілими майже в усіх країнах світу (додаток до диплому було запроваджено значно раніше);
- введено систему циклів вищої освіти (отримання повної вищої освіти – кваліфікації спеціаліста або магістра неможливо без завершення першого циклу – бакалаврату);
- кредитний вимір трудомісткості навчальних дисциплін було запроваджено ще у 1994 році;
- за кордоном навчається студентів і працює викладачів та науковців значно більше, ніж до 1991 року;
- створено державну систему оцінювання якості освіти;
- розширюється співпраця із закордонними навчальними закладами в галузі навчання і досліджень.

З питання приєднання до Болонської декларації Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України звернулось до міністрів освіти країн Європи. Від їх абсолютної більшості отримані запевнення в підтримці, проведені переговори з чільними представниками Європейського Союзу, Ради Європи, де також наші устремління знайшли підтримку. Хоча, безумовно, вирішальну роль буде відігравати наша власна робота по модернізації вищої освіти як у загальнонаціональному масштабі, так і в кожному університеті та інституті.

Запровадження кредитної системи, подібної до ECTS, є одним з ключових питань Болонського процесу. Кредитна система, як система виміру навчального навантаження, та кредитно-модульна система організації навчального процесу – зовсім не синоніми. Якщо

кредитно-модульна система організації навчального процесу потребує докорінної перебудови організаційних засад навчання, то кредитна система оцінювання трудомісткості навчання може існувати і в межах традиційної лекційно-семінарської системи організації навчального процесу.

Система кредитів – це систематичний спосіб опису освітньої програми за допомогою присвоєння кредитів кожному її компоненту. Визначення кредитів в системі вищої освіти може базуватися на різних параметрах, типу навантаження студента, результатів навчання і обсягу аудиторного навантаження.

Європейська система переведення і накопичення кредитів (ECTS) – система, яка розроблена в інтересах студентів і базується на визначенні навантаження студентів, необхідного для досягнення цілей програми. Необхідно здійснювати уточнення цих цілей, а саме результатів навчання і набутих умінь. ECTS було розроблено у 1989 році в рамках програми Erasmus, що в даний час є частиною програми Socrates. ECTS – єдина успішно протестована система кредитів, використовувана по всій Європі.

Спочатку ECTS призначалася тільки для переведення кредитів. Система сприяла заліку освіти, що була здобута за кордоном, і, таким чином, підвищувала якість і кількість мобільних студентів в Європі. Останнім часом ECTS перетворюється на систему накопичення, яку запроваджують по всій Європі на інституційному, регіональному і національному рівнях. Це одна з ключових цілей Болонської декларації 1999 року. ECTS спрощує розуміння і порівняння навчальних програм для всіх студентів (вітчизняних і іноземних). ECTS стимулює мобільність і академічне визнання. Вона допомагає університетам організовувати і переглядати їх навчальні програми. ECTS може бути використана для різних програм і форм навчання. Ця система робить здобуття вищої освіти в Європі привабливішим для студентів з інших континентів.

Болонський процес – це процес розпізнавання однієї освітньої системи іншою в європейському просторі. Якщо майбутнє України пов'язане з Європою, то не можна надалі стверджувати, що Болонський процес має для нас лише просвітнє та пізнавальне значення. Надання високої оцінки національній системі освіти не має заспокоювати нас і стримувати глибинне її реформування.

Всесвітнє визнання нашої освіти та висока якість навчання – це досягнення попередньої епохи, попередньої системи влади, попереднього покоління. Нині можна з жалем констатувати, що незважаючи на природні досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система (демократичність, гнучкість, незаідеологізованість), в масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів (особливо нових) не конкурентоспроможна на європейському ринку праці. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти і відповідно до цього напружено і послідовно вдосконалювати нашу професійну сферу діяльності.

Водночас участь системи вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями і стандартами, та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. При цьому еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися в гармонійному взаємозв'язку з суспільством в цілому, беручи на себе роль його провідника.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Модернізація системи вищої освіти в Україні (Закон «Про вищу освіту» та ряд нормативних актів Міністерства освіти і науки) має деякі спільні ознаки з Болонським процесом (уведення ступеневої системи освіти), але за більшістю напрямів вона йому не відповідає. Це пов'язано з тим, що вихідні концепції такої модернізації не були зорієнтовані на інтегрування національної системи освіти в Європейський простір. Вони більшою мірою мали «внутрішній» характер і переважно

зводилися до «прилаштування» системи вищої освіти до нових внутрішніх реалій. На сучасному етапі концепцію реформування вищої освіти слід докорінно переглянути і створити програму послідовного її зближення з європейським освітнім і науковим простором.

Уряд України має прийняти усвідомлене політичне рішення, яке б ґрунтувалося на потребі проведення зазначених реформ та було б покладено в основу рішучої зовнішньої політики держави, спрямованої на інтеграцію вітчизняної системи вищої освіти в європейський простір.

На шляху Болонського процесу важливо, щоб нас не спіткала небезпека. Вона в тому, аби наші перетворення не виявилися поверховими, косметичними і не звелися лише до конференцій і обговорень. Вони мають бути такими, щоб досягти бажаної мети – надати молоді можливість, співпрацюючи з Європою, розбудувати Україну і зробити усіх нас громадянами прекрасного європейського континенту.

Література:

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага - Берлін) ; упорядники: М.Ф.Степко, Я. Я.Болюбаш, В. Д.Шинкарук, В. В.Грубінко, І. І.Бабин. – Тернопіль : вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
2. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 – 2004 рр.) ; за редакцією В.Г. Кременя ; [авторський колектив : М.Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин]. – Тернопіль : вид-во ТДПУ імені В. Гнатюка, 2004.– 147 с.
3. Болонський процес : цикли, ступені, кредити // Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, Є.І. СОКОЛ, Б.В. КЛИМЕНКО. – Харків : вид-во НТІ «Харківський політехнічний інститут», 2004. – 143 с.
4. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі // М.З. Згуровський, ректор НТУУ «КПІ» [Електронне видання]. – Режим доступу : <http://www.ntu-kpi.edu.ua/education/charta.html>

У статті розглядається процес вдосконалення вищої освіти як одне із основних питань прискорення розвитку Болонського процесу в Україні та підвищення його ефективності. Досліджено деякі аспекти реформування освітньої системи.

В статье рассматривается процесс усовершенствования высшего образования как один из основных вопросов ускорения развития Болонского процесса в Украине и повышение его эффективности. Исследованы некоторые аспекты реформирования образовательной системы.

The process of the improvement of higher education as one of the main issues to accelerate the development of the Bologna process in Ukraine and improve its efficiency are examined in the article. Some aspects of reforming the education system are studied.

УДК 377.36:004(477)

**Ю.Л. Феліксів, А.В. Лозовий
м. Вінниця, Україна**

НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ

У Декларації II Міжнародного конгресу ЮНЕСКО «Інформатизація і освіта» його учасники закликали уряди, структури, що займаються питаннями освіти, ділові і промислові кола укріпляти спільні зусилля, вишукувати нові форми співробітництва з метою забезпечення всіх рівнів освіти адекватними ІКТ в інтересах тих, хто навчається, у межах неперервної освіти для всіх. В основному робочому документі цього конгресу зазначається, що «швидкий розвиток ІКТ не тільки відкриває нові можливості, але й ставить нові завдання перед світовим суспільством. Створення так званих інформаційних магістралей безумовно відобразиться на економічній, соціальній, культурній і освітній сферах та може корінним чином вплинути на форми правління, творчість, обмін ідеями і знаннями» [2, с. 102].

Практично в усіх розвинутих країнах світу відбуваються процеси реформування освіти, її переорієнтація на навчання умінню самостійно добувати потрібну інформацію, виокремлювати проблеми і шукати шляхи їх раціонального вирішення. Засвоєння й узагальнення готових знань стає не метою, а одним із допоміжних засобів інтелектуального розвитку людини. Педагогічні системи не можуть у сучасних умовах, як на початку минулого сторіччя, дозволити собі будувати навчання в основному на засвоєнні суми готових знань, на переливанні досвіду цивілізацій зі старого посуду в новий.

Нині людство постало перед фактом, що знання оновлюються навіть швидше, ніж відбувається зміна поколінь. Це зумовлює необхідність суттєвих змін у самій освіті. Тому перед освітою виникло складне двоєдине завдання: вона має осучаснюватися на основі новітніх технологій через широке впровадження у навчально-виховний процес ІКТ, а також – формувати в молоді риси, необхідні для успішної самореалізації в інформаційному суспільстві після завершення навчання в школі чи університеті [4, с. 6].

Отже, інформатизація освіти є невід’ємною складовою інформатизації суспільства, відображає загальні тенденції глобалізації світових процесів розвитку, виступає як визначальний інформаційний і комунікаційний базис розвитку освіти, гармонійного розвитку особистості та соціально-економічних систем суспільства.

Метою системи освіти в сучасних суспільствах є інтелектуальний і моральний розвиток людини, щоб людина не була бездумним гвинтиком тієї або іншої політичної, ідеологічної чи будь-якої іншої машини. Сучасному суспільству потрібна людина самостійно, критично мисляча, що вміє бачити і творчо вирішувати виникаючі проблеми. Таким чином, стратегічні напрямки розвитку освітніх систем у сучасному суспільстві очевидні: інтелектуальний та моральний розвиток людини на основі залучення її в самостійну діяльність у різних галузях знань. У ході реформ освіти у таких країнах світу як США, Велика Британія, Франція, Німеччина, Канада та ін. Саме цей напрямок визнаний головним.

Інформатизація освіти є однією з найважливіших складових державної програми розбудови інформаційного суспільства на основі впровадження сучасних новітніх інформаційних технологій в Україні. Взагалі проблема освіти є однією з глобальних світових проблем, що хвилює тепер учених, державних і громадських діячів різних країн, що стурбовані необхідністю оновлення та реформування систем освіти. Якщо до епохи інформаційної революції наука була зорієнтована на збільшення та накопичення знань, то нині вона значною мірою зосереджується на способах оволодіння накопиченим, визнаючи при цьому глобальну роль інформаційних технологій для свого подальшого розвитку. Прогресивний і необхідний процес інформатизації вищої освіти має певні тіньові моменти. Перетворюючи знання в інформацію, інформатизація освіти відриває засвоєння знань від інших елементів людської свідомості – емоцій і настроїв, інтуїції та багатозначності, робить знання однозначними і формально логічними, зневажає діалектичним способом мислення, виробляє «машинне мислення». Такий стиль мислення формує відповідну поведінку фахівця: спілкування людей збіднюється, відбувається соціальна ізоляція індивідів і, врешті решт, перенесення людини у віртуальний світ. У галузі освіти це приводить до втрати її гуманістичного компоненту. Таким чином, ліквідація негативних наслідків інформатизації освіти вимагає розробки певної стратегії її гуманізації.

Інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, удосконалення форм і змісту навчального процесу, впровадження комп’ютерних методів навчання та тестування, що дасть можливість вирішувати проблеми освіти на вищому рівні з урахуванням світових вимог. Серед них – індивідуалізація навчання, організація систематичного контролю знань, можливість враховувати психофізіологічні особливості кожної дитини тощо. Результатами інформатизації освіти мають бути: розвиток інформаційної культури людини (комп’ютерної освіченості); розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів; скорочення терміну та підвищення якості навчання і тренування на всіх рівнях підготовки кадрів; інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності; удосконалення управління освітою; кадрове забезпечення усіх

напрямів інформатизації України шляхом спеціалізації та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців [1, с. 503].

Найбільш істотне нині у розв'язанні проблем трансформації освіти – знайти розуміння природи знання, що адекватне радикальній зміні за останні десятиліття інноваційним умовам. Без цього навряд чи можливо чітко визначити місце і роль нових технологій в освітньому процесі. Необхідно усвідомити, що комп'ютеризація навчального закладу, під якою розуміється насичення навчального простору комп'ютерами, й інформатизація навчального закладу, під якою розуміється радикальне збільшення інформаційних ресурсів, – це не зовнішні фактори навчального процесу. І найменше ці процеси схожі на те, що прийнято розглядати як допомога навчальному процесові технічними засобами навчання. Тобто це не ТЗН, а дійсно принципово інший тип знання, що освоюється в новому інформаційному середовищі. Це більш динамічна форма знання як такого й одночасно нова форма освіти, у якій стираються розходження між науковим (дослідницьким) і навчальним, фундаментальним і прикладним знанням.

Тому, у процесі аналізу сучасного стану інформатизації освіти можна визначити низку пріоритетних напрямів державної політики, що в тій чи іншій мірі реалізуються на теперешній день. Це насамперед:

- Сертифікація та створення сертифікаційних центрів для ефективного використання зазначених засобів.

- Підключення навчальних закладів до єдиної цифрової мережі з подальшим виходом в Інтернет.

- Формування єдиного інформаційного середовища безперервної освіти з створенням баз даних за напрямками та спеціалізаціями підготовки, які включали б методичну документацію, енциклопедичні та довідкові видання, підручники та навчальні посібники, а також другорядні видання, що використовуються у навчальному процесі. Висвітлення наших досягнень і можливостей на міжнародних освітніх порталах та організація обміну інформаційними ресурсами української системи освіти з іншими.

- Вдосконалення інструментальних засобів безперервної освіти, орієнтованих на прискорення освоєння матеріалу та набуття стійких навичок учнів. Сюди можна віднести розробку комп'ютерних підручників та методичних матеріалів, комп'ютерних навчальних систем, мультимедійних продуктів т.д.

- Організація інфраструктури інформатизації освіти як складової частини інформатизації суспільства в цілому, яка б виконувала роль структури, що забезпечить створення нових, тиражування та впровадження існуючих інформаційних технологій у систему безперервної освіти [8, с. 72].

Здійснюючи інформатизацію освітньої галузі, суспільство й освіта мають у цілому переглянути свої погляди на якість освіти, що надається, визначити основні її сучасні і перспективні складові, а також завдання щодо її досягнення в умовах ІС. «Якісна освіта – це та освіта, яка найефективніше готує людину до життя і діяльності в сучасних умовах, яка найбільшою мірою слугує розвитку особистості, розвитку кожної людини».

Першочерговим завданням є створення глобальної комп'ютерної мережі освіти та науки.

Організація державних і приватних центрів масового навчання населення нових спеціальностей із урахуванням вимог міжнародних стандартів для кадрового забезпечення усіх напрямів інформатизації як за рахунок інтенсифікації підготовки відповідних фахівців, так і створення навчального середовища на їх комп'ютеризованих робочих місцях; розвиток системи індивідуального безперервного навчання на основі автоматизованих навчальних курсів і систем, інтелектуальних комп'ютерних і дистанційних технологій навчання.

Інформатизація наукової діяльності сприятиме підвищенню ефективності наукових досліджень, створенню потужної системи науково-технічної інформації та її використанню на всіх етапах наукової діяльності за умови активізації всіх її форм. Мають бути створені умови для широкої комп'ютеризації та математизації природничих і гуманітарних наук, входження у світову інформаційну мережу баз даних і знань, формування в майбутньому «об'єднаного» чи

«колективного» інтелекту. Інформатизація вітчизняної науки дасть змогу підвищити її практичну віддачу, прискорити інтеграцію у світову науку.

Але поряд із певними успіхами, процес інформатизації вищої освіти в Україні виявив цілий комплекс споріднених проблем, серед яких головною є відсутність єдиного підходу в обґрунтуванні і формуванні напрямів застосування інформаційно-комп'ютерних технологій для вдосконалення системотворчих елементів освітньої діяльності у ВНЗ. Це виражається в наступному:

- недостатній рівень врахування можливостей використання сучасних ІКТ у визначенні змісту освітніх програм і структури державних освітніх стандартів за напрямами і спеціальностями вищої і післядипломної освіти;

- недостатня кількість, якість і слабка інтегрованість спеціалізованих і загальносистемних програмно-технічних засобів та інформаційних ресурсів для застосування в освітній діяльності;

- недостатнє врахування можливостей використання сучасних ІКТ при створенні і відновленні навчально-методичного забезпечення освітньої діяльності;

- недостатнє і несистемне використання сучасних ІКТ під час удосконалення освітніх програм;

- нерозвиненість форм застосування ІКТ в управлінні освітою на місцевому і регіональному рівнях;

- відсутність діючого механізму накопичення, узагальнення і поширення передового досвіду використання ІКТ в освітній діяльності ВНЗ;

- неповна відповідність діючих у галузі інформатизації освіти міжуніверситетських науково-технічних програм основним положенням Концепції інформатизації сфери освіти України;

- відсутність цільового бюджетного фінансування створення інформаційних, освітніх і наукових ресурсів;

- невідповідність у багатьох випадках вимог державних освітніх стандартів до змісту вищої освіти сучасним проблемам використання ІКТ у майбутній професійній діяльності студентів;

- недосконалість нормативно-правового забезпечення використання ІКТ в освіті, особливо дистанційних форм навчання;

- недостатньо розвинена система контролю якості електронних засобів навчання й освітніх інформаційних технологій, у тому числі дистанційних, що може привести до зниження якості освіти;

- відсутність у більшості ВНЗ цілеспрямованої роботи з формування у студентів інформаційної культури;

- відсутність ефективної системи перепідготовки і підвищення кваліфікації керівних кадрів і професорсько-викладацького складу щодо використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у вищій школі [3, с. 16].

У таких умовах необхідне наукове обґрунтування і прогнозування процесу інформатизації вищої освіти, встановлення критеріїв, які визначають загальний рівень інформаційної культури, моральні та професійні якості членів інформаційного суспільства, особливо його еліти – фахівців з вищою освітою, формування змісту їхніх інформаційно-комп'ютерної підготовки, адекватний вибір методів, засобів і форм цієї підготовки, а також детальний опис інфраструктури і механізмів, які забезпечують процес інформатизації ВНЗ.

Для постіндустріального суспільства, в якому становлення кожної людини є необхідною умовою соціально-економічного зростання, рівень освіти стає одним з найважливіших чинників. У таких умовах рушійною силою стає інтелектуальна, творча праця людини. І не тільки зростає значення освіти, а й змінюється її зміст, форми і методи. Освіта стає безперервним процесом, який супроводжує людину впродовж всього життя, забезпечує постійне оновлення та поповнення знань і вмінь. Нині людство постало перед фактом, що знання оновлюються навіть швидше, ніж відбувається зміна поколінь. Це зумовлює

необхідність суттєвих змін у самій освіті. Тому перед освітою виникло складне двоєдине завдання: вона має осучаснюватися на основі новітніх технологій через широке впровадження у навчально-виховний процес ІКТ, а також – формувати в молоді риси, необхідні для успішної самореалізації в інформаційному суспільстві після завершення навчання в школі чи університеті [9, с. 81].

Отже, інформатизація освіти є невід’ємною складовою інформатизації суспільства, відображує загальні тенденції глобалізації світових процесів розвитку, виступає як визначальний інформаційний і комунікаційний базис розвитку освіти, гармонійного розвитку особистості та соціально-економічних систем суспільства.

Література:

1. Колот А. М. Інноваційно-інтелектуальні чинники розвитку вищої освіти як провідного інституту економіки знань / А. М. Колот // Стратегія розвитку України: соціологія, економіка, право : наук. вісн. / Ін-т міжнар. відн. Нац. авіац. ун-ту. – К., 2008. – Вип. 1-2. – С. 502 – 507.
2. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи : матеріали до підсумкової колегії МОН. України // Вища школа. – 2008. - № 6. – С. 92 – 125.
3. Ніколаєнко С. Якість вищої освіти в Україні : погляд у майбутнє / С. Ніколаєнко // Вища школа. – 2006. - № 2. – С. 3-22.
4. Федулова Л. І. Державна політика розбудови економіки знань: особливості реалізації антикризової стратегії / Л. І. Федулова // Фінанси України. – 2009. - № 10. – С. 3 – 17.
5. Огаренко В. М. Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг : [монографія] / В. М. Огаренко. – К. : НАДУ, 2005. – 326 с.
6. Трансформаційні процеси та економічне зростання в Україні ; за ред. В. М. Гейця. – Х. : вид-во Форт, 2003. – 440 с.
7. Александров В. Освітня послуга / В. Александров // Економіка України. – 2007. – № 3. – С. 53 – 60.
8. Жукович І. А. Порівняльний аналіз розвитку науково-технічного потенціалу України та інших країн світу / І. А. Жукович, Ю. О. Рижкова // Статистика України. – 2009. – № 2. – С. 69 – 76.
9. Антонюк В. П. Формування та використання людського капіталу в Україні: соціально-економічна оцінка та забезпечення розвитку : [монографія] / НАН України. Ін-т економіки промисловості. – Донецьк, 2007. – 348 с.
10. [Електронне видання]. – Режим доступу : <http://www.refine.org.ua/pageid-5155-4.html>
11. [Електронне видання]. – Режим доступу : http://www.diplomservis.com/load/referaty/pidgotovka_fakhivciv_z_vishhoju_osvitoju_v_umovakh_pidvishhennja_znac_hushhosti_znannevogo_resursu/194-1-0-48181

У статті подано загальні тенденції впровадження інформаційних комп'ютерних технологій на сучасних етапах розвитку освіти та методи регулювання їх державою.

Ключові слова: інформатизація, освіта, технології, інформація.

В статье представлены общие тенденции внедрения информационных компьютерных технологий на современном этапе развития образования и методы регулирования их государством.

Ключевые слова: информатизация, образование, технологии, информация.

The article describes general trends in the implementation of computer information technology at the present stage of development of education and methods of regulation of the state.

Keywords: informatization, education, technology, information.

РОЗДІЛ 2

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

УДК 371.2

Л.П. Вознюк
м. Кременець, Україна

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДЗВОНАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА В МОРАЛЬНО- ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. На даному етапі розвитку нашої країни особливо гостро постає проблема формування морально-духовних якостей особистості школяра. Нині, на жаль, серед сучасної молоді спостерігається зріст бездуховності, антисоціальної поведінки, неповаги до моральних засад, принципів, що призводить до деградації нашого суспільства. Усе це вимагає відповідної протидії, зокрема шляхом підвищення якості навчально-виховної роботи в загальноосвітніх закладах. Запорукою цьому є використання системи засобів всебічного розвитку особистості. Серед них вагоме місце займають етнопедагогічні засоби, до яких належить дзвонарське мистецтво.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Морально-духовне виховання підростаючої особистості широко розглядається в працях таких учених як: І. Бех, О. Вишневський, Л. Дмитренко, В. Ісаєва, Т. Ільїна, В. Колкунова, Г. Каліберда, І. Карпенко, О. Климишин, Л. Лисяк, Л. Московчук, Л. Степаненко, Л. Ороновська, Е. Помиткін, Ю. Підборський, О. Сухомлинська, Т. Ткачук і ін.

Однак, варто зауважити, що на теперішній день дослідники недостатньо приділяли увагу проблемі значення дзвонарського мистецтва у морально-духовному розвитку школярів. Розв'язання деяких аспектів цього питання започатковано у працях Б. Кіндратюка, С. Литвин-Кіндратюк, Л. Московчук, С. Семко.

Формування цілей статті. Зважаючи на недостатню дослідженість педагогічного потенціалу дзвонарського мистецтва у різнобічному розвитку школярів, вважаємо за доцільне розглянути цю проблему більш ґрунтовно. На нашу думку, використання відомостей про дзвони та дзвоніння у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи сприятиме морально-духовному вихованню учнів. Тому, **метою статті** є характеристика педагогічного потенціалу дзвонарського мистецтва у збагаченні морально-духовного розвитку школярів.

Виклад основного матеріалу. Нинішня увага науковців до вивчення дзвонарського мистецтва України активізувала студії історії дзвонів. На широкій джерельній базі по-новому висвітлено їхнє запровадження та використання з часів Русі-України [1, с. 22-151], значимість і оригінальність звукових композицій, створених дзвонарями, розповсюдження цих унікальних музичних інструментів, їхній зв'язок із церковним ритуалом, обрядовими звичаями українців, різними функціями в житті тощо [3, с. 3-10]. Сформувалася нова галузь науки – українська кампанологія (дзвонознавство), предметом якої є вивчення дзвонарського мистецтва, зокрема його педагогічних аспектів, виробляється українська кампанологічна термінологія [2, с. 136-135].

Дзвонарське мистецтво – одна з форм пізнання дійсності, яка забезпечує різнобічний і добродійний вплив на свідомість людини, тобто виступає джерелом пізнання, духовного збагачення і формування її світогляду. Тут знайшли своє відображення загальнолюдські моральні та духовні цінності. У попередніх публікаціях нами вже неодноразово приверталася увага до цього виду мистецтва та його виховних можливостей. Тож вельми актуальною

проблемою бачиться розробка педагогічних основ розв'язання даного питання, оскільки педагогічна наука має на меті «не лише виробити, окреслити, визначити шляхи, засоби і методи формування певних компетентностей, знань, умінь, а й прищепити і розвинути певні якості, здатності, риси характеру та поведінки людини» [4, с. 3].

У руслі нашого дослідження заслуговує на увагу праця Б. Кіндратюка, де вперше в українській педагогіці розглядається проблема зміцнення духовного здоров'я школярів засобами музики церковних дзвонів, показано шляхи залучення нинішніх дітей і підлітків до сприймання дзвонів музики на уроках валеології, літератури, музики та інших заняттях, зокрема, у позакласній та позашкільній роботі [1]. Ми погоджуємося з думкою автора, що опора на традиційні цінності нашого народу актуалізує приховані тут великі можливості щодо використання музики дзвонів як засобу оздоровлення особистості в сучасних умовах, зміцнення її духовних сил [1, с. 222].

Позитивні зрушення в морально-духовному вихованні підростаючої особистості залежать від багатьох факторів. Насамперед від сформованості в нашій державі єдиного простору духовного розвитку індивіда. Сюди входить школа з її навчальною, позанавчальною, позашкільною та громадсько-корисною діяльністю, сім'я, різноманітні державні інституції, громадські та релігійні установи.

Використання дзвонарського мистецтва чи його елементів є дуже вагомим чинником оновлення шкільної освіти, підвищення інтересу в учнів до навчання, їх активності у навчальному процесі. Одним із шляхів покращення духовного благополуччя школярів з допомогою дзвонарського мистецтва пропонуємо включення до змісту освіти й виховання на уроках валеології, християнської етики, літератури, музики, позакласної і позашкільної роботи відомостей про складові здоров'я особистості та різноманітні засоби його збереження та зміцнення, зокрема народні. Учні мають нагоду ознайомитися з елементами музикотерапії, зокрема засобами дзвонарського мистецтва; її комплексний, гармонізуючий вплив активізує передусім резервні можливості й неспецифічну опірність організму хвороботворним діям середовища.

Так, предмет історії дає нам змогу розглянути генезу дзвонарської культури з прадавніх часів. На таких заняттях учні дізнаються про дзвони як унікальні історичні пам'ятки, показника неабиякого рівня розвитку культури ливарництва, пам'ятників писемності тощо. Наука фізика роз'яснює нам способи виготовлення, акустичний феномен дзвону, його фізичні чинники звучання. На заняттях з хімії привертається увага до визначення рецепту дзвонів сплаву (дзвонів міді), розглядаються приклади про способи й умови правильного відливання. На уроках з християнської етики повідомляється учням про церковні дзвоніння як один із засобів прославлення Бога, символ воскресіння Ісуса Христа, складову церковної музики, що з давніх часів стала невід'ємним атрибутом обрядів і громадського побуту українців, акцентується на релігійності, потребі духовного самовиховання.

Ознайомлення учнів із визначними пам'ятками архітектури – спорудами для дзвонів (дзвіницями) відбувається на заняттях із візуального мистецтва. Зокрема, розглядається їхня типологія та архітектура, історія появи дзвіниць на Україні. На уроках літератури вивчаються перлини усної народної творчості та художні тексти письменників, де відображене значення церковних дзвонів і дзвоніння у житті людини. Важливим завданням уроків музичного мистецтва є формування у школярів умінь і навичок сприйняття музичних творів з елементами дзвоніння. Звертається увага на особливості звучання дзвонів музики, які полягають в тому, що у дзвоніннях на першому плані – тембр, ритм і темп, а мелодія відступає на задній план, або ж взагалі пропадає. Замість мелодії і гармонії з'являється такий, що ритмічно звучить, специфічний тембр дзвона. Підкреслюються головні засоби виразності дзвонів музики такі як: інтонаційна особливість, наспівність, простота мелодії і ритмічної структури, глибоке семантичне значення, чистота образу тощо.

Виховний, естетичний вплив дзвонарського мистецтва на учнів, їхня музична освіченість залежить від правильно спланованої та організованої музично-естетичної роботи в

школі. Доцільне введення у школах різного типу навчання факультативів, гуртків, де б учні ознайомлювалися з дзвонарським мистецтвом.

Б.Кіндратюк пропонує для кращого усвідомлення виховного, естетичного потенціалу дзвонарського мистецтва та глибшого розуміння механізмів його впливу на підростаючу особистість широко застосовувати різні форми роботи зі школярами, зокрема, «включення їх у краєзнавчу, музикологічну пошукову роботу щодо вивчення джерельних основ дзвонарства. Така діяльність може стати основою програми роботи шкільних клубів за інтересами, творчих об'єднань, наукових секцій, дитячих оздоровчо-екологічних центрів» [1, с. 212].

Для досягнення позитивного результату у морально-духовному розвитку школярів пропонуємо використовувати такі форми роботи як:

- підготовка та проведення бесід, круглих столів, виховних годин, де учні отримуватимуть відомості про дзвонарське мистецтво;
- залучення школярів до збирання зразків музичної та усної народної творчості;
- організація зустрічей із дзвонарями з наступним використанням зібраних матеріалів у виховному процесі;
- проведення позаурочних виховних заходів: ранків, свят календаря (у т.ч. народних), новорічних і різдвяних свят із їх традиційним використанням звучання дзвонів (дзвоників, дзвіночків тощо);
- організація брейн-рингів, вікторин, конкурсів присвячених українському дзвонарському мистецтву (наприклад: конкурс на кращу розповідь про дзвони чи повнішу характеристику їхнього звучання);
- облаштування виставок робіт на дзвонарську тематику;
- організація поїздок на фестивалі дзвонарського мистецтва, екскурсії до дзвіниць;
- введення у школах різного типу навчання факультативів, де б учні ознайомлювалися з дзвонарським мистецтвом.

Таким чином, організовані школою різноманітні заходи, пов'язані з дзвонарством, у процесі навчання та виховання сприятимуть формуванню у підростаючого покоління високих моральних і духовних рис.

Зростання виховної функції дзвонарського мистецтва, його педагогічного потенціалу в школярів визначається наявністю знань і ступенем зацікавленості дзвоною музикою, обізнаністю з її стильовими особливостями. З цією метою нами проведено анкетування у загальноосвітніх школах № 1, 2, 3, 5 міста Кременця. Розроблені авторські анкети містили питання, що стосуються різних аспектів дзвонарського мистецтва. На запитання *«Яку користь нинішній людині може принести музика дзвонів?»*, частина респондентів (37%) не змогли відповісти. Серед інших (63%) характерних думок наведемо, на наш погляд, найбільш значимі: «Церковне дзвоніння допомагає людині зрозуміти своє життя, наблизити до Бога; музика дзвонів може переконати нас не робити щось погане, очистити від зла; дзвоніння зцілюють, заспокоюють душу, допомагають очиститися від різних хвороб, дзвони сповіщають про наближення свята, повідомляють про початок богослужіння чи якусь подію».

Наше дослідження переконливо засвідчує про велику кількість згадок про дзвони та дзвоніння в усній народній творчості, зокрема в піснях, думах, легендах, казках, прислів'ях, приказках, колядках, щедрівках, гаївках тощо. Тому, відповіді на питання: *«Які Ви знаєте народні прислів'я та приказки про дзвони і дзвоніння?»*, свідчать про недостатній рівень знань у школярів народного фольклору. Таким чином, лише 46% опитуваних назвали одне прислів'я, 4% – два, а решта (50%) не назвали жодного. Малу поінформованість виявили учні, коли їм було запропоновано назвати декілька літературних творів, де йдеться про церковні дзвони та дзвоніння. Майже 90% школярів не змогли назвати таких зразків і лише 9% респондентів назвали один.

Відомо, що народні звичаї і традиції відіграють неабияке значення у морально-духовному вихованні підростаючого покоління. Важлива роль у їхньому відродженні та збереженні першочергово належить сім'ї, а продовжити таку роботу має школа. Тому, нами було запропоновано учням дати відповідь на запитання: *«Які Ви знаєте звичаї і традиції*

пов'язані з церковними дзвоніннями»? Серед найбільш характерних думок наведемо наступні: «Існує традиція бити в дзвони на всі великі релігійні свята (Великдень, Різдво, Водохреща); музика дзвонів звучала під час великих подій, похорон, весіль. Однак, значна частина школярів (35%) не дали відповідей на поставлене запитання, що свідчить про їхню недостатню поінформованість у цій галузі мистецтва.

Подібну тенденцію спостерігаємо у відповідях на питання: «Де і коли в минулому використовувалися церковні дзвони і їхня музика»? Частина респондентів (65,3%) відповіли, що дзвони звучали в церкві, монастирі; як попередження про небезпеку (війну, пожежу); відганяли пошесті хвороб. Відсутність таких знань виявилась у 34,7% опитаних.

З метою виявлення інтересу до дзвонарського мистецтва ми запропонували школярам висловити свої міркування на наступне питання: «Чи хотіли б Ви більше дізнатися про дзвонарське мистецтво та музику дзвонів і що саме»? Аналіз відповідей показав, що 95 % респондентів мають бажання дізнатися все про дзвонарське мистецтво. Зокрема, частина з них хочуть знати історію виникнення та впровадження дзвонів на Україні, їхню вагу, силу звучання, розміри, сплав, з якого вони відливаються, коли і чому б'ють у дзвони.

Проаналізувавши вище викладене, можемо упевнено стверджувати про значне зацікавлення школярів дзвонарським мистецтвом. Завдяки його вивченню учні глибше відчують, що знання звичаїв і традицій українського народу – це пізнання себе, свого народу, його історії та культури, усвідомлять нерозривну єдність із попередніми поколіннями, з їх духовним світом.

Висновки. Таким чином, дзвонарське мистецтво, маючи великий виховний та естетичний потенціал, спроможне донести до свідомості школяра закладені в ньому морально-етичні ідеї, формуючи певні якості, відповідні цінності та ставлення до явищ дійсності. Художність і доступність надають дзвонівій музиці великого педагогічного значення. Вона виконує виховну роль, адже її засобами передаються моральні, соціальні та філософські принципи. Перспективу подальшого наукового пошуку вбачаємо в розробці оптимальних педагогічних умов ефективного використання дзвонарського мистецтва у роботі з учнями.

Література:

1. Кіндратюк Б.Д. Духовне здоров'я школярів і музика дзвонів : Етнопедагогічний аспект : наук.-метод. посіб. / Б.Д.Кіндратюк. – Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2005. – 270 с.
2. Кіндратюк Б.Д. Дзвони і дзвонарське мистецтво як предмет наукових студій // Musica humana : зб. статей кафедри музичної україністики // Наукові збірки ЛДМА ім. Миколи Лисенка. - Вип. 10. - Ч. 2. - Львів, 2005. – С. 136–155.
3. Кіндратюк Б.Д. Дослідження дзвонарства України // Дзвони в історії і культурі народів світу : матер. І Міжнарод. наук.-практ., істор.-краєзнав. конфер. (26 серпня., Луцьк, 2006) : наук. зб. - Вип. 1 ; упор. Г. Марчук. – Луцьк, 2007. – С. 3–10.
4. Сухомлинська О.В. Духовно-моральне виховання дітей та молоді: загальні тенденції й індивідуальний пошук / Ольга Василівна Сухомлинська - К., 2006. – 44 с.

У статті розглядається педагогічний потенціал дзвонарського мистецтва в морально-духовному розвитку учнів. Проаналізовано взаємозв'язок дзвонарства з різними навчальними предметами. Визначено форми роботи зі школярами та окреслено шляхи формування в них шанобливого ставлення до дзвонарського мистецтва.

Ключові слова: педагогічний потенціал, морально-духовне виховання, дзвонарське мистецтво, школярі.

В статье рассматривается педагогический потенциал колокольного искусства в нравственно-духовном развитии учеников. Проанализирована взаимосвязь колокольного искусства с разными учебными дисциплинами. Определены формы работы со школьниками и выделены пути формирования у них уважительного отношения к колокольному искусству.

Ключевые слова: педагогический потенциал, нравственно-духовное развитие, колокольное искусство, ученики.

The article considers the pedagogical potential of bell-ringing art in moral-spiritual upbringing of schoolchildren. The bell-ringing correlation with different subjects is analysed. The ways of formation of schoolchildren's deference to bell-ringing art are revealed.

Keywords: pedagogical potential, moral-spiritual upbringing, bell-ringing art, schoolchildren.

УДК 376.54:373.3:004

К.В. Годлевська
м. Київ, Україна

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Щоб зайняти в сучасному «інформаційному» суспільстві гідне місце, Україні необхідно готувати своїх молодих обдарованих громадян до життя у інформаційному світі. Інтелектуальний потенціал - це невичерпний ресурс, тому однією з основних цілей системи освіти є розвиток інтелектуального потенціалу нації. Ключова умова досягнення цієї мети - забезпечення високого рівня доступності інформаційних і комунікаційних технологій для педагогів і учнів.

Проблемам обдарованості присвячено багато праць вітчизняних психологів і педагогів. В Україні розробкою теорії обдарованості та проблем обдарованих дітей займаються такі вчені, як: В. Моляко, О. Кульчицька, О. Музика та ін. У своїх розробках учені досліджують здебільшого психологічні аспекти обдарованості, специфіку дитячої обдарованості і проблеми виявлення обдарованості.

Реформи, що відбулися у вітчизняній системі освіти, змінили ставлення до учнів, що проявляють неординарні здібності. У педагогіці останнім часом стосовно цих дітей вживається термін «обдаровані».

Орієнтир на деякого середнього учня, що нещодавно панував у освітніх системах багатьох країн світу, в сучасному світі не задовольняє потреб суспільства. Важливо, щоб учні мали можливість розвивати свої природні завдатки і здібності. Забезпечення умов для виявлення і розвитку потенційних можливостей обдарованих дітей є пріоритетними соціальними завданнями сучасного суспільства.

Обдарована дитина — дитина, яка вирізняється яскравими, очевидними, інколи визначними досягненнями або має внутрішні задатки для таких досягнень у певному виді діяльності. Це дуже цінна, але дуже крихка частина нашого суспільства [3].

У вихованні обдарованих дітей важлива роль належить батькам і педагогам, які мають створити умови для їхнього гармонійного розвитку: атмосферу любові, довіри, уваги до потреб та інтересів. За словами американського психолога Н. Роджерс, творчість дитини стимулюють психологічна безпека, безоцінне прийняття її особистості, атмосфера відкритості, дозволеності, надання їй права на свободу і самостійність.

Не менш важливою є спеціальна підготовка педагогів до роботи з обдарованими дітьми. Вони мають бути чуйними, доброзичливими, уважними, емоційно стабільними, мати динамічний характер і почуття гумору, позитивне самосприйняття, володіти різними методами викладання, адекватно використовувати різноманітні інноваційні технології навчання, зокрема мультимедіа-технології.

Активне використання мультимедіа технологій у навчальному процесі дозволить багато в чому зняти проблему «освітньої нерівності» за рахунок широкого поширення якісних навчальних матеріалів на цифрових носіях.

Це безпосередньо пов'язано із забезпеченням розвитку академічних, інтелектуальних, творчих і особистих здібностей дітей, що суттєво в роботі з обдарованими дітьми.

Американські психологи (Іллінойський університет), що працюють під керівництвом М. Карне виділяють такі найголовніші показники обдарованості:

1. Інтелектуальна обдарованість. Виявляється у допитливості, спостережливості, точному мисленні, винятковій пам'яті, потязі до нового, глибині занурення у справу.

Зазначимо, що розвитку та вдосконаленню цих якостей сприяють електронні мультимедіа-видання, електронні енциклопедії та атласи та ін.

Електронні мультимедіа-видання можна визначити як засіб комплексного інформаційного впливу на особистість, порівнянної з радіо, кіно і телебаченням.

В основу побудови електронних мультимедіа-видань покладено принцип взаємного доповнення друкованого та комп'ютерного компонентів, коли з одного боку, учень отримує можливість під час вивчення конкретної теми працювати з таким звичним засобом, як книжка, а з іншого, – скористатися найновішим інформаційним засобом – комп'ютером. У цьому разі мультимедіа-видання забезпечують таке подання інформації, яке важко, а іноді навіть неможливо відобразити в друкованому вигляді, наприклад, анімаційну демонстрацію рідкісних явищ, процесів віддалених у часі або на відстані тощо [1].

Принципова відмінність електронних мультимедіа-видань від звичайних електронних полягає в можливості їх інтерактивної реалізації, коли учень може не тільки користуватися гіперпосиланням, але й активно втручатися в хід подій, моделювати процеси. Окрім того, невід'ємною частиною мультимедіа-видань є звуковий супровід, відео- та анімаційні файли. Так, звуковий ряд може синхронно супроводжувати включені у видання відеокадри або анімацію. Водночас, анімація відіграє допоміжну роль, сприяючи наочності опису відповідних процесів і кращому розумінню і запам'ятовуванню. У результаті утворення асоціативних зв'язків збільшується загальна швидкість сприйняття інформації школярами.

2. Обдарованість у сфері академічних досягнень. У читанні: дитина надає йому перевагу серед інших видів діяльності; швидко і надовго запам'ятовує прочитане; володіє великим словниковим запасом; використовує складні синтаксичні конструкції; цікавиться написанням букв і слів. У математиці: виявляє інтерес до лічби, вимірювання, зважування, упорядкування предметів; запам'ятовує математичні знаки, цифри, символи; легко виконує арифметичні дії; застосовує математичні вміння і терміни до ситуацій, що не стосуються безпосередньо математики. У природничих науках: виявляє інтерес до навколишнього; цікавиться походженням і призначенням предметів і явищ, їх класифікацією; уважна до явищ природи, їх причин і наслідків, намагається експериментувати. Тому вчителю потрібно використовувати значну кількість наочних та демонстраційних матеріалів. З цією метою найкраще використовувати мультимедіа технології, які дають низку можливостей для оптимізації навчального процесу: одночасне звукове і наочне пояснення (під певним контролем або і розробкою вчителя); нова форма застосування схем, таблиць, діаграм; зміна зображень може здійснюватись у потрібному вчителю та учням темпі та ін.

3. Творча обдарованість. Дитина допитлива, самостійна, незалежна у міркуваннях; виявляє здатність глибоко занурюватись у справу, що її цікавить, та домагатися значної продуктивності діяльності; у заняттях та іграх схильна до точності дій, завершеності; легко змінює способи поведінки і діяльності в обставинах, що змінюються.

Для розвитку перелічених якостей можливо використовувати мультимедіа-презентації та мультимедіа-тренажери.

Мультимедіа-тренажери – це навчально-тренувальні програмні продукти, які орієнтовані на відпрацювання учнями певної вікової категорії умінь і набуття навичок з конкретної дисципліни. Відмінність сучасних тренажерів від традиційних полягає в можливості імітувати різні життєві та навчальні ситуації використовуючи технології мультимедіа. Зокрема, високоякісну анімацію, тривимірну (3D) графіку, музику MIDI (Musical Instrument Digital Interface), цифровий інтерфейс музичних інструментів (стандарт, що дозволяє приєднувати до комп'ютера цифрові музичні інструменти) тощо.

Підкреслимо, що перевага використання мультимедіа-тренажерів у початковій ланці освіти полягає в різноманітності варіантів ігрових навчальних завдань; привабливості, виразності форми подання матеріалу; наявності різних форм заохочення та наданні мультимедіа-ресурсом своєчасної допомоги. Використання в практиці початкового навчання

мультимедійних тренажерів забезпечує діяльнісний підхід молодших школярів до засвоєння і закріплення знань. Окрім того, використання мультимедіа-тренажерів дозволяє організовувати відтворення учнями знань, способів навчальних дій, оволодіння певними вміннями та опанування навичками в найбільш сприятливих для учнів молодшого шкільного віку умовах – ігрових.

4. Обдарованість у сфері спілкування. Дитина виявляє лідерські нахили, здатність до гнучкого спілкування, впевненість у собі серед знайомих і незнайомих людей; ініціативна, бере на себе відповідальність за інших. У цьому випадку учні можуть використовувати можливості дистанційного навчання для розвитку своєї ініціативності і набувати вміння спілкуватися з незнайомими людьми.

На нашу думку, з метою впровадження мультимедіа технологій у практику педагогічної діяльності з обдарованими дітьми доцільно використовувати медіа уроки, які найбільш повно відповідають триєдиній дидактичній меті уроку:

- освітній – сприйняття учнями навчального матеріалу, осмислення зв'язків і відношень в об'єктах вивчення;

- розвиваючий – розвиток пізнавального інтересу в учнів, уміння узагальнювати, аналізувати, порівнювати, активізація творчої діяльності;

- виховний – виховання наукового світогляду, уміння ефективно організувати самостійну і групову роботу, виховання почуття товариства, взаємодопомогу.

Медіаурок може проводитися в комп'ютерному класі, або в кімнаті обладнаній мультимедійним проектором.

Слід пам'ятати про санітарно-гігієнічні норми у процесі безперервної роботи за комп'ютером. Для 1-х класів, що вчаться, – 10 хв., 2-4-х класів – 15 хв.

Для оптимальної організації навчальної діяльності школярів у комп'ютерному класі пропонується роботу за комп'ютером поєднувати з роботою за додатковими столами, які є в кожному комп'ютерному класі. Це дозволить виконати необхідні санітарні норми, організувати динамічну навчальну діяльність школярів. Зміна видів діяльності також знижує стомлюваність, допомагає активізувати пізнавальну активність учнів.

У процесі використання учителем комп'ютерної техніки тільки для наочної демонстрації навчальної інформації урок проводять у класі з одним комплектом апаратних засобів.

Основна перевага мультимедіа полягає в тому, що сприйняття навчального матеріалу відбувається через активізацію не лише зору (текст, колір, статичні зображення, відео, анімація), але і слуху (голос, музичне оформлення), що дозволяє створити певний, заданий емоційний фон, який підвищує ефективність засвоєння матеріалу, що подається [2].

У процесі використання на уроці мультимедійних технологій структура уроку принципово не змінюється. У ньому як і раніше зберігаються усі основні етапи, можуть змінитися тільки їх тимчасові характеристики.

Оскільки обдаровані діти характеризуються порівняно високим розвитком мислення, довготривалим запам'ятовуванням навчального матеріалу, розвинутими навичками самоконтролю в навчальній діяльності, великою працездатністю та ін. їм притаманна неординарність, свобода висловлювання думки, багатство уяви, чіткість різних видів пам'яті, швидкість реакції, вміння піддавати сумніву та науковому осмисленню певні явища, стереотипи, догми. Це створює сприятливі морально-психологічні умови для активної навчальної діяльності та збільшення її обсягу та інтенсивності з тим, щоб навчальне навантаження сприяло розвитку навчальних можливостей учнів, а не стримувало цей процес через недостатню їх завантаженість, але на жаль, оснащення класних кабінетів не завжди дозволяє провести навіть програмні лабораторні та експериментальні роботи, та розкрити суть усіх явищ, не дозволяє ввести нові види роботи, що вимагають складнішого устаткування. На допомогу приходять мультимедіа технології, які дозволяють збагати навчальний матеріал демонстраційним матеріалом, поглибити подачу навчального матеріалу, проводити досить складні лабораторні, експериментальні роботи. У них учень може на власний розсуд

змінювати початкові параметри дослідів, спостерігати, як змінюється в результаті само явище, аналізувати побачене, робити відповідні висновки.

З метою розвитку обдарованих дітей потрібно сформулювати інтерес учнів до вивчення предметів, їх прагнення до розуміння явищ і подій, розвитку уваги, спостережливості, логічного і критичного мислення, потрібна велика кількість якісних питань, експериментальних завдань і лабораторних робіт, використання малюнків різних явищ і ігрових ситуацій, дослідів і вимірювальних приладів, що якнайкраще забезпечує якісний мультимедійний супровід уроків і виховних занять.

Аналіз контрольних робіт учнів початкової школи, свідчить, що в результаті викладання в навчальному закладі уроків з допомогою мультимедіа технологій для розвитку обдарованих дітей спостерігається стабільне зростання їх зацікавленості та розвитку індивідуальних здібностей та якостей у порівнянні з періодом часу, в який не використовувалися мультимедіа технології, зокрема мультимедіа уроки. Спостережувана динаміка зростання якості знань доводить необхідність викладання уроків у загальноосвітніх школах, ліцеях і гімназіях за допомогою мультимедіа-технологій, що дозволить досягти вищих результатів навчання як обдарованих дітей так і інших учнів, а також сприятиме полегшенню розуміння учнями термінів, формуванню стійких навичок вирішення завдань, теоретичних і математичних висновків законів природи, різних теорій і дослідницьких проектів.

Література:

1. Андрієвська В.М., Олефіренко Н.В. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти. - Інформаційні технології і засоби навчання. №2 (16)- 2010. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em16/content/10avmeol.htm>
2. Бухаркина М.Ю. Мультимедийный учебник: что это? / М.Ю. Бухаркина // Иностр. языки в школе. – 2001. – №4. – С.29
3. Обдаровані діти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://teacher.at.ua/publ/48-1-0-1898>
4. Особенности организации и проведения медиаурока. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://moi-mummi.ru/publ/o_multimedia_tekhnologijakh_v_obrazovanii/mm_v_obrazovatelnom_processe_kogda_pochemu_zachem/osobennosti_organizacii_i_provodenija_mediauroka/135-1-0-200
5. Шакоцько В.В. Методика використання ІКТ у початковій школі / В. В. Шакоцько– К. : Комп'ютер, 2008. – 128 с.

У роботі проаналізовано вплив мультимедіа технологій на розвиток обдарованих дітей та висвітлені можливості мультимедіа уроків.

Ключові слова: обдаровані діти, мультимедіа технології, мультимедіа тренажери, мультимедіа урок.

В работе проанализировано влияние мультимедиа технологий на развитие одаренных детей и рассмотрены возможности мультимедиа уроков.

Ключевые слова: одаренные дети, мультимедиа технологии, мультимедиа тренажеры, видео урок.

The effect of multimedia technology in the development of gifted children and analyzed the possibilities of multimedia lessons.

Keywords: Gifted Children, multimedia technology, multimedia simulators, multimedia lesson. *Klyuchovi words:* obdarovani diti, multimedia tehnologii, multimedia simulators multimedia lesson.

**І.В. Головська
м. Вінниця, Україна**

РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Найбільш інтенсивно процес морального виховання відбувається у період навчання дитини в школі. Молодший шкільний вік є сенситивним для сприймання та засвоєння дітьми моральних понять та цінностей. Ця особливість зумовлена характерними для цього вікового періоду ознаками: високою пізнавальною активністю, пластичністю і вразливістю психіки, готовністю сприймати, наслідувати, випробовувати себе, підвищеною емоційністю та чутливістю, безмежною довірою до батьків і вчителів, щирістю та безпосередністю в поведінці. Значну допомогу школі у вирішенні проблеми організації дозвілля можуть надати педагоги позашкільних навчальних закладів, оскільки, як зазначає С. Ліпська, позашкільні заклади – це перш за все виховні заклади, де організується змістовне дозвілля відповідно до здібностей та обдарувань кожного вихованця [1, с. 161].

Вивченню виховного потенціалу позашкільних навчальних закладів присвячено наукові праці М. Баяновської, Н. Ганнусенко, Т. Гуменникової, Б. Кобзаря, В. Кузя, Г. Пустовіта, Т. Сущенко, Т. Цвірової.

Метою даної статті є охарактеризувати особливості організації виховного процесу у закладах додаткової освіти та окреслити шляхи реалізації їхнього виховного потенціалу у моральному вихованні молодших школярів.

Характерною ознакою молодшого шкільного віку є те, що у цей період відбувається активізація різноманітних здібностей дітей, вони прагнуть до самореалізації, що створює сприятливі умови для здійснення морального виховання у позашкільних навчальних закладах. Про важливість закладів додаткової освіти в реалізації завдань морального виховання особистості йдеться у державних документах. Зокрема, в Постанові Кабінету Міністрів України «Про затвердження Програми розвитку позашкільних навчальних закладів на 2002–2008 роки» звернено увагу на особливу роль цих установ у процесі морального становлення покоління, яке зростає. Акцентовано на тому, що вони покликані не лише формувати творчу та активну особистість, а також піклуватися про її моральний розвиток шляхом організації змістовного дозвілля [2, с. 30].

Своєрідні особливості перебігу навчально-виховного процесу в закладах додаткової освіти полягають у наданні дитині можливості активного, необмеженого, емоційного та діяльнісного пізнання навколишнього світу. На думку Л. Ковбасенко, специфіка діяльності позашкільних навчальних закладів, зокрема їхня матеріальна база, кваліфіковані кадри, принципи, форми і методи роботи, уможливають доповнення, розширення, поглиблення впливу сім'ї та школи на творче самовдосконалення особистості та зміцнення її моральності [3, с. 14]. З цією думкою погоджується Т. Гуменникова, яка звертає увагу на те, що в умовах перевантаження навчальної програми сучасної початкової школи особливу роль у формуванні першооснов моральної культури в учнів відіграє позаурочна діяльність, оскільки в ній міститься значний потенціал активних форм, методів, засобів і прийомів роботи [4, с. 50].

Досліджуючи проблему особливостей організації навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах, І. Мельникова виокремлює такі характерні риси: врахування інтересів і запитів дітей, їх індивідуальностей, демократизація педагогічних відносин, відсутність формальності та педантизму, суворої регламентації занять, різноманітність форм дозвілля, гнучкість організаційних структур. На її думку, фактом свого виникнення позашкільні заклади поставили на порядок денний основні проблеми педагогіки: розвиток дитини відповідно до її природи у невимушеній і доброзичливій атмосфері ігрової та імітаційної діяльності; пошук і створення оригінальних методик виховання та освіти;

розвиток дитячого самоуправління; раціональне вирішення питань усебічного і гармонійного виховання дитини, в тому числі і морального [5, с. 144].

Варто зауважити, що значний виховний потенціал занять у закладах додаткової освіти міститься в організації колективної діяльності дітей, у якій вони навчаються скеровувати свої зусилля заради досягнення спільної мети, виявляти увагу до всіх, хто їх оточує, надавати їм допомогу, піклуватися про навколишнє середовище. Творча діяльність сприяє формуванню у школярів таких моральних якостей, як наполегливість, стриманість, самостійність, дисциплінованість, уміння долати труднощі й виконувати відповідальні доручення.

Сучасну структуру позашкільної освіти України утворюють: позашкільні навчальні заклади; інші навчальні заклади як центри позашкільної освіти у позаурочний та позанавчальний час; гуртки, секції, клуби, культурно-освітні, спортивно-оздоровчі, науково-пошукові об'єднання на базі загальноосвітніх навчальних закладів, міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, професійно-технічних та вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації; клуби та об'єднання за місцем проживання незалежно від підпорядкування, типів і форм власності; культурно-освітні, фізкультурно-оздоровчі, спортивні та інші навчальні заклади, установи; фонди, асоціації, діяльність яких пов'язана з функціонуванням позашкільної освіти [2, с. 9].

У Законі України про позашкільну освіту визначено, що позашкільні заклади можуть бути комплексними та профільними. Комплексні організовують роботу за різними напрямками позашкільної освіти. До них належать палаци, будинки дітей та юнацтва, центри дитячої та юнацької творчості. Профільні займаються організацією певного напрямку позашкільної діяльності. До такого типу закладів належать центри і клуби туристсько-краєзнавчої, науково-технічної, еколого-натуралістичної, спортивно-оздоровчої, художньо-естетичної творчості, військово-патріотичного спрямування, станції юних туристів, натуралістів, техніків, школи мистецтв, початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади, дитячо-юнацькі спортивні школи, оздоровчі заклади, туристські бази [2, с. 12].

Характерною рисою виховного процесу в закладах додаткової освіти є те, що сам учень є ініціатором індивідуального виховання, оскільки він самостійно обирає той вид діяльності, який йому до вподоби. На відміну від школи процес виховання у згаданих закладах має неформальний характер: перевага його полягає у зміщенні акценту з інформаційного способу передачі знань на спілкування, передання досвіду від старшого покоління до молодшого.

В. Киричок акцентує увагу на тому, що в позаурочній діяльності розширюється діапазон спілкування дітей, створюються різні життєві ситуації, у яких учень отримує можливість виявити турботу і піклування про товариша, висловити йому своє співчуття, своєчасно прийти на допомогу, порадити його успіхам, виявити чуйність, тобто ті якості і властивості, які характеризують гуманне ставлення учнів один до одного [6, с. 60].

Заняття у закладах додаткової освіти мають суспільну спрямованість. Особливу увагу педагогічні працівники приділяють розвитку ініціативи і самодіяльності, залучаючи дітей до активних дій з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей. Привабливим для учнів і цінним у їхньому моральному становленні є використання на заняттях елементів гри та духу романтики.

Досягнення певних результатів у моральному вихованні молодших школярів значною мірою залежить від особистості педагога, який працює у позашкільному навчальному закладі. Т. Сущенко наголошує на тому, що діти люблять насамперед учителів, закоханих у свою справу, а серед них віддають перевагу найбільш добрим і чуйним. Дослідниця зазначає, що темпи розвитку стосунків між педагогами і вихованцями у закладах додаткової освіти значно швидші, ніж на уроках. У позашкільній роботі важливого значення набувають моральні якості педагога. Діти не вибачають таких помилок, як недотримання обіцянки чи відсутність тактовності. Педагог позашкільного закладу – це близький радник дітей, який поділяє їхні думки і захоплення, до якого вони поспішають після уроків за власним бажанням, з ним обговорюють свої радощі і невдачі, оскільки він захоплює уяву своїх вихованців безліччю цікавих ідей і справ, створюючи радісну атмосферу напруженої праці [7, с. 83-85].

Серед переваг виховного процесу в позашкільних закладах Б. Вульфів називає створення сприятливих умов для покращення позиції особистості у колективі порівняно з класним колективом. У цих закладах є більша можливість для залучення учнів до організаторської діяльності, що сприяє виявленню їхніх моральних якостей і появі нових лідерів. Різний віковий склад дітей створює можливості для обміну досвідом, зміцнення традиції надання допомоги молодшим. Дослідник звертає увагу на те, що в позашкільних закладах реалізують одну з головних потреб школярів – потребу в спілкуванні. З цього приводу він зауважує, що правильно організоване спілкування мобілізує наявні знання та уміння учнів, допомагає кожному з них знайти своє місце у колективі, розкрити власну індивідуальність [8, с. 125].

Як уже зазначалося, заняття у позашкільних навчальних закладах зорієнтовані на організацію змістовного дозвілля молодших школярів, що безпосередньо сприяє реалізації завдань морального виховання. На думку С. Шмакова, дозвілля являє собою особливу соціальну сферу, зону активного спілкування, де діти задовольняють особисту потребу в самоперевірці, самооцінці власного «Я». Науковець наголошує на тому, що такі форми дозвілля, як заняття у клубах, гуртках, колективні ігри і розваги, сприяють розвитку дружби, товариськості, психологічної сумісності школярів [9, с. 43]. Цієї думки дотримується і Т. Сущенко, яка акцентує увагу на тому, що колективна творча праця на заняттях сповнена ситуаціями з яскраво вираженим моральним змістом, що дає змогу педагогу впливати на формування моральної позиції учнів [7, с. 48].

Вагомий внесок у процес морального становлення особистості молодшого школяра здійснюють позашкільні заняття, що мають художньо-естетичну спрямованість, оскільки створюють сприятливі умови для ознайомлення учнів з творами мистецтва та зразками світової культури. Питання впливу мистецтва на моральне виховання особистості порушені у наукових працях О. Зорової. Дослідниця звертає увагу на те, що всі функції зазначеного феномену у суспільстві (суспільно-перетворювальна, інформативна, пізнавальна, комунікативна, естетична та ін.) сприяють моральному вихованню, здійснюючи його у межах специфічних художніх засобів і особливостей виду та жанру твору. Мистецтво вона називає учителем моральності [10, с. 125].

З цього приводу Г. Тарасенко зауважує, що мистецтво, вбираючи в себе багатство морально-естетичного досвіду ставлення людини до світу, завжди було, є і буде одним із основних чинників гуманістичного виховання особистості [11, с. 48]. Почуття й емоції, що виникають у процесі сприймання дитиною прекрасного і досконалого, спонукають до добрих справ та активної діяльності. Твори мистецтва дають змогу школяреві поміркувати, відчути переживання митця, сприйняти вічні загальнолюдські цінності.

О. Лінчук називає мистецтво «людинознавством» і вважає характерною його рисою увагу до проблем гуманізації людини і її світу. На думку дослідниці, стосунки між людиною й історією, особистістю та суспільством, людиною і людиною, людиною й природою, проблема успадкування духовної культури є тими головними питаннями, які висвітлюються у найкращих зразках світового мистецтва і містять значний виховний потенціал [12, с. 25].

Заняття, що мають еколого-натуралістичну та туристсько-краєзнавчу спрямованість, також сприяють моральному вихованню учнів. За словами Г. Тарасенко, «виховати справжню Людину поза природою абсолютно неможливо. Гармонійна особистість народжується лише в гармонії з довкіллям» [11, с. 3]. На думку К. Чорної, досліджуючи природу, доглядаючи за тваринами і рослинами, школярі відчувають особисту причетність і відповідальність за збереження та примноження природних багатств рідного краю, усвідомлюють особливості основних екологічних проблем навколишнього середовища [13, с. 32].

І. Гільгенберг звертає увагу на реалізацію позашкільними закладами спортивно-оздоровчого спрямування потреб учнів молодшого шкільного віку в активній руховій діяльності. Вона зазначає, що ця потреба не може повною мірою зреалізовуватися в загальноосвітніх навчальних закладах. Це стає причиною швидкої втомлюваності молодших школярів і перешкоджає розвитку в них вищих потреб. Науковець з'ясовує, що відповідно до

теорії потреб вторинні потреби виникають лише за умови реалізації первинних, до яких у цьому разі належить потреба в русі. Отже, на її думку, спортивно-оздоровчі заклади не тільки вирішують завдання зміцнення здоров'я молодших школярів, а й побіжно сприяють засвоєнню ними моральних цінностей [14, с. 63-64]. Окрім того, спортивні змагання сприяють вихованню таких важливих моральних якостей, як товариськість, взаємодопомога, взаємопідтримка, відповідальність тощо.

Отже, усі перераховані особливості організації виховного процесу в позашкільних навчальних закладах засвідчують, що ці освітні установи покликані відігравати особливу роль у процесі формування моральної вихованості молодших школярів на сучасному етапі.

Література:

1. Ліпська С.Л. Оновлення змісту позашкільної освіти в контексті сучасних гуманістичних тенденцій / С. Л. Ліпська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. – Вип. 9. – С. 158-163.
2. Закон України «Про позашкільну освіту» // Верховна Рада України. Управління освітою. – К. : 2005. – № 28. – С. 372.
3. Ковбасенко Л. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу / Л. Ковбасенко // Шкільний світ. – 2003. – № 22-24. — С.14.
4. Гуменникова Т. Р. Деякі аспекти виховання першооснов моральної культури молодших школярів / Т. Р. Гуменникова // Нові технології виховання : зб. наук.ст. – К., 1995. – С. 49-58.
5. Мельникова І. М. Традиції народного виховання та позашкільні заклади України / І. М. Мельникова // Нові технології виховання [зб. наук. статей]. – К., 1995. – С. 83-86.
6. Киричок В. А. Методика формування гуманних взаємин молодших школярів у позаурочній діяльності / В. А. Киричок // Нові технології виховання : зб. наук.ст. – К. : 1995. – С. 58-63.
7. Сущенко Т. И. Педагогический процесс во внешкольных учреждениях : учеб.–метод. пособие / Т. И.Сущенко. – К. : Рад.школа, 1986. – 116 с.
8. Вульф В. Б. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы / В. Б. Вульф, М. М. Поташник – М. : Просвещение, 1983. – 204 с.
9. Шмаков С. А. Досуг школьников как социально–педагогическая проблема / С. А. Шмаков // Сов.педагогика. – 1980. – № 3. – С. 43.
10. Зорова О. А. Взаимодействие нравственных и эстетических факторов в коммунистическом воспитании / О. А. Зорова – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 180 с.
11. Тарасенко Г. С. Паросток. Методика гуманістичного виховання молодших школярів засобами природи. 1-4 класи : посібник для вчителя / Г. С. Тарасенко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 144с.
12. Линчук Е. Н. Формирование нравственной личности / Е. Н. Линчук. – К. : О-во «Знание», 1986. – 48 с. – (Серия Педагогическая. 6).
13. Чорна К. І. Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України / К. І. Чорна // Нові технології виховання : зб. наук. ст. – К., 1995. – С. 28-32.
14. Гильгенберг И. В. Педагогические условия приобщения младших школьников к духовным ценностям в процессе нравственного воспитания : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гильгенберг Ирина Валерьевна. – Челябинск, 2002. – 169 с.

МЕТОД ПРОЕКТІВ – ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ

Нині усім відомий факт, що діти нашої країни є більш освіченими, ніж їх американські однолітки, але практично не готові до життя у мінливому світі. Ми, педагоги, маємо допомогти дітям відчувати себе впевнено на ринку праці, вміти адаптуватися до соціальних змін і криз у суспільстві, бути психологічно стійкими, розвивати здатність до самоорганізації. Це вимагає пошуку нових форм організації навчально-виховного процесу, які дозволили б: забезпечити високий рівень знань, уміння самостійно набувати і застосовувати їх на практиці, розвивати кожну дитину як творчу особистість, здатну до практичної роботи, залучати кожну дитину до активної пізнавальної діяльності, формувати навички пізнавальної і дослідницької діяльності, розвивати критичне мислення, формувати цілісну картину світу, спілкуватися з однолітками не тільки свого навчального закладу, села, міста, але й інших міст і країн, грамотно працювати з інформацією.

На превеликий жаль, навчально-виховний процес у нашій країні спрямований здебільшого на формування інтелекту, що становить певну суму знань. Це не сприяє саморозвитку особистості.

У деяких журналах публікуються розробки занять, перенасичені ігровими ситуаціями. У таких випадках цей вид діяльності домінує над змістом, метою, результатом. Вони не можуть повністю реалізувати навчальну, розвивальну та виховну мету. Вони виправдовують себе тільки коли йдеться про краще, глибше чи ширше засвоєння навчального матеріалу, і як закріплення вивченого.

Люди різняться між собою способами сприйняття і обробки інформації. Зір, слух і моторика формують основні системи сприйняття: візуальну, аудіальну й кінестичну. Відповідно до того, яка система більше розвинута і частіше використовується, люди поділяються на візуалів, аудіалів і кінестетів (хоча є й такі, хто використовує всі канали). Очевидно, і навчати таких людей слід по-різному, використовуючи аудіальні, візуальні і кінестичні методи.

Спілкуючись зі своєю шкільною подругою-педагогом, яка живе в США, часто чула, що сину чи донці задали додому підготувати проект. І до цього процесу підключалася уся родина. Мені було дуже цікаво дізнатися про це детальніше.

Перевірені практикою технології західної методичної науки використовуються, переробляються і оформляються у вигляді нових технологій. Так, усе більше вчителів України цікавляться і використовують проектну діяльність. Ідея включення проектної діяльності в освітній процес була запропонована американським педагогом і філософом Джоном Дьюї більше століття тому.

Вперше у вітчизняній педагогіці актуальність цієї проблеми вивчав О. Макаренко, який у результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про проектування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Таку думку не раз висловлював В. Сухомлинський, багатогранну педагогічну спадщину якого пронизує ідея проектування людини. Визначення суті проектування як педагогічного явища є досить складним, бо надзвичайно складними і багатогранними є система проектування і сам педагогічний процес. Саме слово «проект» у перекладі з латинської мови означає «кинутий уперед, задум, план» тощо.

Проектування – особливий тип інтелектуальної діяльності, відмінною особливістю якої є перспективна орієнтація, практично спрямоване дослідження. «Я знаю, що все, що я пізнаю, мені знадобиться», – так розумію метод проектів. **Цей метод навчання наближує дітей до життя.**

Німецький педагог А. Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, у якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки («Lernen mit Kopf, Herz und Hand»),

тобто осмислення самостійно добутої інформації здійснюється через призму особистого ставлення до неї й оцінку результатів у кінцевому продукті.

Перевагою проектної діяльності є вміння планувати свою роботу; використовувати багато джерел інформації; самостійно збирати і накопичувати матеріал; аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку; приймати рішення; розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним; створювати доповідь, реферат, фільм, календар, журнал, проспект, сценарій; підготувати цикл занять, представляти створене перед аудиторією; оцінювати себе та інших.

Дослідницький проект може бути: монопредметним (виконується на матеріалі одного предмета; міжпредметним (інтегрується суміжна тематика декількох предметів, наприклад, географія, історія, іноземна мова, інформатика); підсумковим, коли за результатами його виконання оцінюється засвоєння певного навчального матеріалу; поточним, коли на самоосвіту і практичну діяльність виноситься із навчального курсу лише частина змісту навчання.

Проектна діяльність передбачає роботу в колективі. Великий інформаційний і технологічний обсяг багатьох проектів примушує студентів об'єднуватися у групи. Така ситуація сприяє становленню, формує соціалізовану особистість, працюючи у команді діти вчаться взаємодіяти один із одним, розв'язувати можливі конфлікти, набувати навичок етичного міжособистісного спілкування, брати відповідальність за вибір рішення, аналізувати результати діяльності.

Важливо зазначити, що розподіляючи обов'язки слід дотримуватися принципу «кожний робить те, що зможе зробити краще за інших». Становленню особистості сприяє також необхідність допомогти один одному, оцінювати один одного, критикувати, а найголовніше – нести відповідальність за свою роботу перед собою, своєю групою, всім колективом.

Упровадження методу проектів – це цікава робота. Для досягнення результатів потрібна значна кількість часу, а також серйозна самостійна робота кожного члена колективу.

Одним із важливих етапів роботи педагогічного колективу над упровадженням методу проектів є початковий період, у процесі якого відбувається переорієнтація педагогічних, дидактичних, організаційних дій на ознайомлення з його основними цілями і завданнями. Щоб ця освітня технологія та різні її проекти діяли, необхідне, бажання діяти, експериментувати, і тільки при підтримці керівництва навчального закладу можливий подальший розвиток творчої ініціативи.

Якщо більш детально познайомитися з методом, стає зрозумілим наскільки великі можливості цієї ефективної технології, і що удосконалювати цей підхід можна протягом усього життя.

Розглянемо фрагмент використання методу проектів на занятті з хімії під час вивчення теми «Одноатомні та багатоатомні спирти». В основі проекту – дослідження може бути приклад (у вигляді невеликих повідомлень) життя Альфреда Нобеля з його використанням гліцерину. З історії спирту і його застосування.

Сценарій проекту.

(Обговорюється викладачем разом із студентами).

1. Визначення теми проекту.

2. Мета проекту.

3. Планування дій:

а) планування проекту та розподіл завдань;

б) індивідуальна робота кожного студента щодо виконання своєї частини завдання;

в) корекція викладачем інформації, зібраної студентами, виділення в ній головного;

г) письмове оформлення студентами виконаного завдання.

4. Захист проектів. Оцінювання результатів.

Перелік проектів.

Проект 1. З історії відкриття спирту.

Проект 2. Цікаве про застосування багатоатомних спиртів.

Проект 3. Хіміки – лаборанти.

Проект 4. Вірші, казки, кросворди, художня література (за вибором).

Проект 1. З історії відкриття спирту.

Легенда про винайдення спирту.

Один китайський імператор постарів і відчув потребу помолодшати за будь-яку ціну. Достаток, слава – все було, однак роки брали своє. Хотілося повернутися в юність, бути вродливим, мати в усьому авторитет і повагу. Де ж узяти еліксир молодості? Як повернути роки назад, почати новий відлік часу? Знайшлася людина, яка допомогла в цьому. В однієї знатної особи був вірний слуга, якому, за його сумлінну працю давали винагороду – солодкий рис. Чоловік не вживав його, а висипав у окремий глечик. Проходили дні. Якось заглянув він у глечик і здивувався: «Що воно таке? Що відбулося? Як зрозуміти і назвати речовину, що виділилась і мала приємний запах?» Чоловік довго думав і вирішив перегнати цю речовину. Отримав новий продукт, скуштував його, і сталося диво. Захотілося ще і ще посмакувати. Адже від вжитого напою стало веселіше, додалася енергія, завзяття. Бадьорість упродовж дня не покидала нашого героя, було нестримне бажання, щось творити.

Скуштувавши чудодійні напої, імператор відчув вплив незвичайної енергії, сили; йому здавалось, що він молодий і завзятий! А все завдяки добутому еліксирові! Цю речовину стали називати спиртом. Він може вилікувати будь-кого при вмілому вживанні, а зловживання ним може і вбити людину.

Проект 2. Цікаве про застосування багатоатомних спиртів.

Плями від кави можна вивести за допомогою суміші 1:1 гліцерину з водою і кількома краплями нашатирного спирту. Старі плями від риби, молока, соусів змочують гліцерином і через 15 хв змивають теплою водою. В'язані речі з мохеру перуть у спеціальних препаратах для вовни та шовку з додаванням невеликої кількості гліцерину. Запобігти замерзанню вікон можна, змастивши їх із внутрішнього боку розведеним гліцерином (1:10). Скло окулярів добре чистити полотняним клаптиком, змоченим 1-2 краплями гліцерину. Після чищення його протирають сухою серветкою.

Яблука залишаються довго свіжими та міцними, якщо протерти кожне яблуко шматком полотна змоченим у гліцерині. Гліцерин використовують у косметичі для пом'якшення шкіри рук, губ. Медично-гліцеринова маска використовується 1-2 рази на тиждень. Для її приготування змішують по 1 ложці гліцерину і меду. Постійно помішуючи, додають одну чайну ложку вівсяного толокна. Однорідну масу наносять на обличчя і залишають на 20 хв. Змивають холодною водою.

Маска для рук: 2,5 г желатину настоюють із 2,5 мл води до набрякання, додають 60 г гліцерину і 10 г меду. Суміш нагрівають до утворення однорідної маси.

Гліцерин застосовується у текстильній промисловості для надання еластичності та м'якості тканинам. У шкіряній промисловості – для запобігання висиханню шкіри, виготовлення лаків. У піротехніці – як вибухова речовина у вигляді нітрогліцерину.

Кісельгур (сорт глини), просякнутий нітрогліцерином відомий під назвою «динаміт». Динаміт менш чутливий до струсів при перенесенні з місця на місце, і тому більш безпечний.

Водні та спиртові розчини етиленгліколю застосовують як розчини, що не замерзають при низьких температурах – антифризи. Вони заміняють воду в радіаторах автомобільних і авіаційних двигунів у зимовий період. Тепер етиленгліколь застосовують для виготовлення синтетичного волокна – лавсану, при виробництві розчинників (діоксану, карбітолу). Він входить до складу гальмівної рідини.

Проект 3. Хіміки – лаборанти.

Для кращого розуміння властивостей спиртів проведемо досліди.

1. Налийте у парцелянову чашку 30 мл спирту і підпаліть його. Спостерігайте блакитно забарвлене полум'я. У полум'я спирту додайте трохи кухонної солі. Спостерігайте полум'я, забарвлене у жовтий колір. Поясніть побачене явище.

2. У три парцелянові чашки налейте спирт і підпаліть. У полум'я першої додайте CaCl_2 , другої – KCl , третьої – BaCl_2 . Спостерігайте різні кольори.

Поясніть це явище.

3. У парцелянову чашку або склянку налейте спирт і обережно опустіть у нього шматочок натрію. Спостерігайте: натрій «бігає» по поверхні рідини, виділяється газ. Поясніть це явище.

Проект 4. Вірші, казки, кросворди, художня література (за вибором).

БАГАТОАТОМНІ СПИРТИ ГЛІЦЕРИН

Віхренко Олена, студентка
Гліцерин — солодкувата
І безбарвна рідина,
У воді та в етанолі
Розчиняється вона. Застосовують його
Для запобігання —
В шкіряному виробництві
Шкіри висихання.
З гліцерином всі тканини
Стають еластичні,
З нього ще й виготовляють
Смоли синтетичні.
Вибухові речовини
Ще виготовляють,
Речі різні в медицині
Сильну дію мають.
«Динамітну» — Альфред Нобель
Відкрив речовину -
Це сполуки кізельгуру
З нітрогліцерином.

ЗАПОВІТ АЛЬФРЕДА НОБЕЛЯ

Валентин ПІКУЛЬ

Таблетки нітрогліцерину продаються в будь-якій аптеці. А були часи, коли на всій планеті три-чотири лабораторії готували його в незначних дозах. Вважалося, що нітрогліцерин допомагає від мігрені, виликає «танок святого Вітта» і гостре запалення нирок.

Запрошую в лабораторію знаменитого російського хіміка Миколи Миколайовича Зініна...

Одного разу його відвідав парубок.

— Вам цікаві мої досліді? - запитав Зінін.

— О, так! Дуже.

— Тоді вам потрібно відійти убік...

З кінця тонкої палички звисала крапля. Помітно обважнівши, вона зірвалася вниз, торкнулася стола, і в ту ж мить у приміщенні пролунав вибух!

Крапля рідини, що впала з палички Зініна, була нітрогліцерином. За вибухом спостерігав молодий Альфред Нобель.

Еммануель Нобель, шведський інженер, проживав у Петербурзі, де його майстерня розрослася в механічний завод, який пізніше здобув славу за назвою «Російський дизель».

— Ви маєте пам'ятати, — говорив він синам, — що, поки ви винаходите замок, десь уже сидить злодій, шукаючи до нього відмички. Будьте пильні. Не довіряйте нікому.

Нітрогліцерин відкрив у 1847 році Асканіо Собреро, італійський хімік. Але вибухові якості препарату мали стільки небезпеки, що до нього довго не знали, як підступитися.

«Бар'єр страху» успішно подолали російські хіміки – Микола Зінін, його помічник Василь Петрушевський (тоді ще поручик артилерії); у їхній лабораторії працював і великий композитор А. Бородин, про якого ми іноді забуваємо, що він не завжди жив серед чарівних мелодій...

Зінін експериментував на своїй дачі на околицях Петербурга, де його сусідами була родина Нобелів. Звичайно, серія вибухів привертала допитливу публіку. У лабораторії з'явився й молодий Альфред Нобель, що тактовно випитував у хіміка як обходитись з небезпечним нітрогліцерином.

– Усе розповім і все покажу, – обіцяв Зінін... Росія стала для Нобеля другою батьківщиною, а російська мова зробилася другою рідною мовою. Якщо батько наказував берегтись сторонніх, то Зінін, навпаки, охоче ділився з людьми своїми колосальними пізнаннями. Композитор А. Бородин так згадував про свого вчителя:

«Його безмежна доброта, доступність, привітність, простота і теплота у спілкуванні з людьми, готовність і вміння допомогти будь-кому, – зробили славне ім'я Зініна одним із найпопулярніших...».

Нобелі влаштувалися в Стокгольмі, де з кінця 1863 року батько безуспішно випробовував порох у суміші з нітрогліцерином, сподіваючись, що це відразу збільшить силу вибуху. Син уже зрозумів суть майбутнього тріумфу й своєму братові Оскару доводив те, чого не бажав слухати батько:

– Там, де не можна підпалити, можна підірвати, і – навпаки...

У родині Нобелів одного разу мирно обідали, коли з боку лабораторії, де трудився з робітниками Оскар, пролунав вибух дивовижної сили, і старший Нобель у захваті викрикнув:

– От він, цей довгоочікуваний вибух, який принесе всім нам славу, пошану й нечуване багатство...

Але яскравий спалах вибуху обернувся у пожежу; серед чотирьох обгорілих трупів знайшли й невпізнанні останки молодшого з родини Нобелів – Оскара...

Улітку 1864 року Нобель запропонував Росії купити в нього новий порох, нібито ним винайдений. Але серед російських артилеристів дурнів не знайшлося, і вони швидко довели, що секрет «нового» пороху давно застарів: такі суміші Н. Зінін одержував ще в 1853 році. Боячись викриття, Нобель не став відстоювати свій пріоритет.

Він запропонував Стокгольму «технології» з нітрогліцерину й одержав привілей як винахідник, із чого й починалася його міжнародна слава.

Список його винаходів великий. Саме з його таємних лабораторій з'явилася капсула із гримучою ртуттю, здатна вибухати; Нобель склав рецепт бездимного пороху і створив динаміт. Серед його винаходів – газове зварювання, штучні шовки для жінок, гуттаперча для дитячих іграшок. Нарешті, вільнодумний громадянин США, сідаючи на електричний стілець, звичайно, не стане запитувати свого ката:

– Скажіть, будь ласка, хто винайшов це чудо? На це йому б відповіли:

– Як хто? Невже ви не чули про Нобеля?

Гамбург, де завод Нобеля виробляв нітрогліцерин, зробився головним вогнищем міжнародного страху. Звідси Нобель поширював усім світом, від Японії до Патагонії, злісну епідемію вибухів, а сам нітрогліцерин був надто доступний навіть для негідників. У ту пору люди не знали, як урятуватись від нобелівської продукції, що надходила в усі міста Європи й Америки, – це була зовні невинна рідина, розлита по пляшках і бідонах. Натура будь-якої людини така: побачивши пляшку, вона машинально струсне її в руці, після чого від людини не знаходили навіть гудзиків від штанів або шнурків від черевиків.

Нобель усе життя мав слабе здоров'я.

– Я лише жалюгідна напівлюдина, – говорив він. – Якби акушер, що приймав пологи у моєї матері, задушив мене відразу, він зробив би чималу послугу всьому людству.

– Я не тільки до себе ставлюся таким нещадним чином. У моїй уяві все людство – це

різношерста згряя безхвостих мавп, тимчасово поміщених на земній кулі, яка давно й безцільно обертається у світовому просторі...

Друзів можна мати тільки серед собак або могильних хробаків. Та й собаки зацікавлені дружбою зі мною лише заради насичення, як і могильні хробаки очікують продуктів хімічного розпаду мого тлінного організму...

Динаміту здалося вже мало для його цілей, і тепер Нобель подумував про винахід бактеріологічної зброї.

– Якщо такий дамоклів меч повісити над ліжком кожної мислячої людини, – стверджував Нобель, – то ми скоро побачимо чудо: війна стане неможлива...

Самотня людина, без родини, без друзів, без дружини і навіть без батьківщини, Альфред Нобель був зразковим космополітом. Він свідомо публікував свої вірші та п'єси, написані на чотирьох мовах, щоб усі бачили його «міжнаціональність».

Майже весь свій капітал Нобель розпорядився віддати на присвоєння премій, які щорічно стануть одержувати ті вчені та письменники, які принесли «найбільшу користь людству». Нарешті, частину свого капіталу Нобель заповів у нагороду поборникам миру, «хто найбільше й найкраще інших сприяв братньому зближенню народів».

На цьому ми й закінчимо!

Працюючи над проектом, ми зясували, що можна розглядати предмет вивчення не окремо, а цілісно, бо не існує «хімічних» знань, які б не перетиналися зі знаннями з фізики, медицини, історії, літератури, філософії, журналістики, туризму. Попереду нові проекти.

Література:

1. Буджак Т. Метод проектів як педагогічна технологія / Т.Буджак // Біологія і хімія в школі. - 2001. - №1. - С.3-4.
2. Сомін Л. Хімічні тематичні вечори в середній школі / Л.Сомін, Л.Гарбер, Т.Федоренко. - К. : Рад.шк., 1966. - 98с.
3. Пікуль В. Мініатюри / В.Пікуль. - М. : «Художня література», 1986. - С. 68-76.
4. Матеріали інтернету [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.osvita.ua/school/technol/1415

У статті проаналізовано сутність методу проектів як інноваційної технології з метою ефективного вивчення хімії в коледжі, його основні завдання, функції, етапи організації й умови втілення у навчальний процес, що забезпечують підвищення якості викладання і вивчення хімії.

Ключові слова: інноваційні технології, метод проекту, інформаційний простір, особистісно-орієнтоване навчання.

В статье проанализировано сущность метода проектов как инновационной технологии для эффективного изучения химии в колледже, его основные задания, функции, этапы организации и условия преобразования в учебный процесс, которые обеспечивают повышение качества преподавания и изучения химии.

Ключевые слова: инновационные технологии, метод проектов, информационное пространство, личностно - ориентированный подход.

In the article on the basis of rapid development of informational and communicative technologies and new methods of teaching, the essence of the method of projects as an innovative technology for effective studying of chemistry in college is analyzed, including its main objectives, functions, stages of organization and conditions of its implementing in educational process, which provide upgrading teaching and learning chemistry.

Keywords: innovative technologies, method of project, informative space, person-oriented approach.

**О.Е. Коваленко
м. Харків, Україна**

ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА ЗДІЙСНЕННЯ ІННОВАЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розвиток освіти у ХХІ столітті спонукає до необхідності впровадження у навчальний процес загальноосвітніх навчальних закладів сучасних концепцій, програм, інноваційних методик і технологій. Одним із стратегічних завдань середньої освіти є формування особистості, здатної до свідомого вибору за різних життєвих обставин. Особистість має вміння швидко адаптуватися до мінливих умов сучасного життя, мобілізувати свої сили для вирішення практичних проблем, орієнтуватися у великих потоках інформації, розробляти та втілювати життєві проекти.

Відповідно до вимог сучасності у нашій країні відбувається процес модернізації освітньої системи. Ці зміни проходять у трьох основних напрямках: входження до світового освітнього простору; пошук нових засобів і методів формування творчої особистості; подальша інтеграція освітніх факторів (школи, родини, суспільства). Значний внесок у розробку теоретичних і практичних питань технології трудового навчання зробили П. Блонський, М. Гончаров, О. Калашников, С. Шабалов та ін. Вивченню підходів до визначення змісту освіти, зокрема, освітньої галузі «Технологія» присвячені роботи П. Атутова, С. Батишева, О. Коберника, В. Мадзігона, В. Сидоренка, Д. Тхоржевського.

Однією з педагогічних технологій, яка спрямована на покращення та розвиток трудового навчання, є метод творчих проектів або проектно-технологічний метод. Теорія та практика проектного підходу до навчання бере свій початок з кінця ХІХ – початку ХХ століття завдяки науковим пошукам вітчизняних та зарубіжних учених-педагогів. У Радянському союзі цей метод широко використовувався в школах сільської молоді та в дослідно-показових навчальних закладах до 1931 року. Потім було заборонено його використання в практиці радянської школи.

На сучасному етапі дослідження та аналіз психолого-педагогічних джерел дозволяє виділити кілька груп наукових праць, у яких досліджується проблема професійно-педагогічної підготовки і місця у ній проектної діяльності.

Сутність поняття «проектна діяльність» заснована на загальнопсихологічному розумінні діяльності, що склалася у російській психології в школі Л. Виготського, О. Лурія, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, В.Д. Шадрікова. Різним аспектам педагогічного проектування присвячені праці В. Безпалька, Е. Заїр-Бека, І. Колесникової, С. Писаревої, В. Радіонова, В. Ченобитова й ін. Проблеми соціально-культурного проектування, яке можна розглядати як світоглядну й технологічну основу цілої низки професій соціально-педагогічної та культурологічної спрямованості, досліджуються в працях Е. Орлової, В. Глазичева, Т. Дрідзе, О. Маркова, Л. Когана, О. Яницького й ін.

На даному етапі модернізації освітньої галузі «Технологія» відбувається відродження методу проектів у навчальних програмах. У Російській федерації метод проектів було запропоновано в 1993 році у зв'язку із включенням освітньої галузі «Технологія» до базових навчальних планів загальноосвітніх навчальних закладів. Елементи методу проектів увійшли й до програми з трудового навчання загальноосвітніх навчальних закладів України, яка була затверджена в 2001 році [5].

У програмі з трудового навчання, зокрема, зазначається, що метод проектів є основним методом навчання, який використовується в освітній галузі «Технологія» [2]. Це зумовлено тим, що освітні завдання цієї галузі не можуть бути розв'язані тільки традиційними методами навчання.

Треба зазначити, що розуміння сутності теорії та практики проектної діяльності й проектного методу навчання є різним у зарубіжній та вітчизняній літературі. Під час

спілкування з учителями та методистами трудового навчання виявилось, що більшість із них ототожнюють поняття «проектно-технологічний метод навчання» і «навчання проектно-технологічної діяльності», тоді як ці поняття відрізняються своєю метою. Під проектно-технологічним методом навчання треба розуміти такий метод навчання, коли школярі набувають знань і вмінь у процесі планування й виконання самостійних технічно-творчих завдань-проектів. Навчання ж проектно-технологічної діяльності обумовлюється способом взаємодії з оточуючим світом, тобто формуванням проектно-технологічної культури. Тому можна зробити висновок, що найбільш оптимальні умови для навчання проектно-технологічної діяльності та використання проектно-технологічних методів можна створити на заняттях з трудового навчання.

Сучасний етап розвитку школи передбачає застосування в освітній галузі «Технологія» нової системи навчання, проектно-технологічної, мета якої полягає в розробці й виготовленні навчального творчого проекту, що передбачає самостійне розроблення та виготовлення учнем виробу від ідеї до її втілення в матеріальний образ. Насамперед, це передбачає наявність суб'єктивної або об'єктивної новизни проекту, виконаного учнем з певним контролем та консультацією вчителя.

Проектно-технологічний підхід до трудового навчання, як зазначається у працях О. Коберника, М. Ретивих, В. Сидоренка, В. Симоненка, С. Ящука [1], спрямований на формування в учнів ґрунтовної системи творчо-інтелектуальних та предметно-технологічних знань і вмінь; передбачає самостійне або під контролем учителя виконання творчих проектів як на етапі проектування, так і на етапі виготовлення, захист свого проекту. Основною передумовою цього є розвиток технічно-творчих здібностей учнів.

Аналізуючи науково-педагогічну літературу з цієї проблеми, стикаємося з тим, що наразі питання організації проектної роботи учня та вчителя розглянуто недостатньо, тобто необхідне більш розгорнуте та ґрунтовне його висвітлення, насамперед змісту, мети й етапності проектування. У своїх працях науковці найчастіше розглядають проектування як процес створення й виготовлення об'єкта. Ми вважаємо, що проектування – це науково обґрунтоване (визначене) технічно-творче конструювання нового проектного об'єкта, за певною системою параметрів або перетворення існуючого прототипу до якісно нового стану.

Перевага проектно-технологічного методу трудового навчання, в порівнянні з попередніми, насамперед полягає в тому, що учні під час цієї діяльності більш активно залучаються до самостійної, практичної, планової та систематичної роботи, в них виховується прагнення до пошуку шляхів створення нового або більш якісного вдосконалення існуючого виробу (матеріального об'єкта), формується уявлення про його майбутнє застосування; розвиваються моральні та трудові якості учня, мотиви вибору професії. При цьому слід особливу увагу приділяти станові інтересу учнів до цього процесу, згасання інтересу сигналізує вчителю про недоліки в роботі. Необхідно стежити, щоб учні доводили свої задуми до кінця, особливо на технологічному етапі.

Як уже зазначалось, основний зміст проектування полягає в технічно-творчому конструюванні, тобто у певній сукупності дій, засобів та методів, що дають змогу учням знайти своє розв'язання проблемного завдання, яке поставлене перед ними або вибране самостійно. Усе це має бути спрямоване на досягнення визначених цілей. Ці дії та засоби пропонується фіксувати в двох формах: 1) як систему параметрів проектного об'єкта та їх кількісних показників; 2) як сукупність конкретних засобів, що забезпечують реалізацію запроєктованих показників та якісних характеристик майбутнього об'єкта [1].

Як технічно-творча діяльність, проектування спрямоване на створення нового (суб'єктивно або об'єктивно) матеріального об'єкта. Виготовляючи виріб, учень розширює та закріплює свої знання з інших навчальних предметів (математики, фізики, креслення, основ підприємницької діяльності та інших); удосконалює набуті вміння й навички у виконанні технологічних, економічних та інших операцій.

Водночас разом із зазначеними вище, вирішуються й технічно-творчі завдання: визначення функціонального призначення обраної конструкції; розвиток умінь читати

креслення; складання ескізів майбутнього виробу; планування технологічного процесу; організація творчої діяльності; формування в учнів технологічної культури.

Успішність проектування неможлива без таких взаємопов'язаних цілей: соціально-економічна ефективність, соціальна інтегрованість, соціальна активність, соціальна керованість. Але найважливішим чинником виступає правильно визначена й послідовно організаційно спланована робота як учня, так і вчителя. А це, насамперед, правильна логічна послідовність дотримання етапів виконання творчих проектів.

Спираючись на наукову літературу з питання теорії та практики проектно-технологічного підходу до трудового навчання, можна визначити структуру й послідовність проектно-технологічної діяльності учнів у такому вигляді: 1. Етап підготовки та організації проектно-технологічної діяльності; 2. Етап технічно-творчого конструювання; 3. Етап технологічного процесу; 4. Заклучний етап. За цією структурою проектування як складова частина проектно-технологічної діяльності має чітко визначені етапи та стадії його здійснення.

Перший етап – етап підготовки та організації. На цьому етапі учні мають вибрати об'єкт праці й поставити перед собою технічно-творчу проблему, визначити значення проектного об'єкта. На цьому етапі учні пропонують різні варіанти конструкції виробу, усвідомлюють варіанти запропонованої конструкції. Другий етап – етап технічно-творчого конструювання. На цьому етапі учні складають ескізи виробу, вибирають необхідні матеріали й інструменти, визначаються з більш оптимальною технологією виготовлення проектного виробу. Третій етап – технологічний, учні виконують визначені технологічним процесом операції, проводять самоконтроль власної діяльності. Технологічний етап вимагає від учня дотримання технології, трудової дисципліни та культури праці. На заключному етапі учні виконують коригування виконаного виробу порівняно із запланованим, здійснюють випробування об'єкта, проводять самооцінку й аналіз підсумків. На кожному з цих етапів учні здійснюють відповідно визначену систему послідовних дій при розв'язанні проблемного завдання проекту. При цьому важлива роль, незважаючи на самостійність учня, відводиться вчителю. Найголовніше його завдання – визначити структурний план роботи, запропонувати учням цікаві й посильні, з урахуванням розвитку рівня їх фізичних, інтелектуальних, творчих здібностей, проектні завдання (об'єкти); допомагати кожному учневі у вирішенні тих чи інших проблем, які виникають як на кожному етапі, так і в цілому, наприклад, у виборі раціонального підходу до вирішення проблеми, визначенні оптимального варіанту технології виготовлення матеріального об'єкта.

За змістом етапи організації й підготовки та технічно-творчого конструювання мають такі стадії проектно-технологічної діяльності: пошук проблеми, вибір об'єкта, визначення проблеми, вироблення ідей та варіантів щодо розв'язання проблеми, аналіз і синтез ідей, вибір оптимального та раціонального варіанта та обґрунтування проекту, аналіз майбутньої діяльності, прогнозування майбутніх результатів, розробка конструкторсько-технологічної документації, складання ескізів, вибір матеріалів та обладнання, вибір технології обробки складових деталей їх з'єднання, оздоблення виробу, організація робочого місця.

Зміст спільної роботи вчителя й учнів на уроках трудового навчання в процесі проектно-технологічної діяльності на етапах підготовки й організації проектно-творчої діяльності та технічно-творчого конструювання має відповідати чітко вираженій та логічній послідовності організації роботи як учня, так і вчителя за певним, попередньо спланованим і обґрунтованим планом.

Для етапу підготовки й організації проектно-творчої діяльності розглянемо стадії виконання роботи. 1. Стадія пошуку проблеми. Учитель пропонує учням низку проблем, орієнтовний перелік об'єктів проектування, повідомляє вимоги, що ставляться до проектів, якої технології слід дотримуватися під час виконання проектів і критерії їх оцінювання. Учні уважно сприймають інформацію вчителя та аналізують запропоновані проекти. 2. Стадія визначення проблемної сфери. Учитель дає поради, консультації, допомагає учням усвідомити проблему. Кожний учень вибирає одну із запропонованих учителем проблем – ту, що йому

найбільше сподобалась. 3. Стадія вироблення ідей та варіантів розв'язання проблеми. Учитель організує спостереження, надає консультації, допомагає точніше сформулювати тему проекту, дає поради щодо допоміжної літератури. Учні, використовуючи надбані знання та перспективу у відповідних výroбах, формують низку ідей, а згодом і варіанти конструкцій проекту. 4. Стадія формування основних параметрів і кінцевих вимог. Учитель уточнює, дає поради та консультації. Учні визначають основні параметри проекту (габаритні розміри, сферу застосування тощо) та кінцеві вимоги, які ставляться до майбутнього виробу. 5. Стадія вибору оптимального варіанта та обґрунтування проекту. Учитель здійснює контроль, консультує, уточнює подані учнями варіанти, доповнює їх відповідно до технологічних умов. Учні визначають найбільш вдалий варіант, аналізуючи запропоновані проекти. 6. Стадія прогнозування майбутніх результатів. Учитель вислуховує учнів, дає поради, консультації. Учні уточнюють ескіз та оформлення проекту.

Для етапу технічно-творчого конструювання на кожній стадії робота вчитель-учень має такий зміст: 1. Стадія складання ескізу. Учитель контролює, уточнює, допомагає порадами. Учні розробляють робочий ескіз виробу з необхідними технічними поясненнями. 2. Стадія вибору матеріалу для реалізації проекту. Учитель тільки дає поради. Учні визначають кілька найменувань матеріалів і вибирають ті, що, на їх думку, найбільш улаштовують їх. 3. Стадія вибору інструментів та обладнання. Учитель знову тільки дає поради. Учні визначають необхідні інструменти та обладнання, необхідні для виготовлення проектного об'єкта. 4. Стадія вибору технології обробки деталей виробу, їх з'єднання, видів оздоблення виробу. Учитель спостерігає, здійснює контроль, дає поради та консультації. 5. Остання стадія – організація робочого місця. Учитель подає допомогу. Учні добирають і розміщують на робочому місці матеріали, інструменти, перевіряють освітлення, дотримання норм і правил техніки безпеки.

Дидактичним та методичним завданням у процесі проектно-технологічної діяльності є, безперечно, не репродуктивне дотримання стадій та етапів взагалі, а формування в учнів елементів технологічної культури, розвиток здатності до генерації ідей, їх аналізу, самостійного ухвалення рішення, формування власної думки, позиції, взаємодії в процесі розв'язання спільних та індивідуальних завдань. І, безперечно, однією з головних умов вирішення цих педагогічних завдань є достатньою мірою розвинуті технічно-творчі здібності учнів.

Таким чином, завдяки вмінням професійно діяти на кожному із запропонованих етапів вчитель зможе піднятися на технологічний рівень проектування освітніх систем, які виступають як інноваційний викладацький проект. Провідними ознаками такого проекту є соціальна значущість, науково-педагогічна виправданість, практична реалізованість, інноваційність.

Література:

1. Коберник О.М. Методика організації проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання : навчально-методичний посібник / О.М.Коберник, С.М.Ящук. – Умань, 2001. – 82 с.
2. Програма для 5-9 класів загальноосвітніх навчальних закладів : Трудове навчання (Рівень стандарту) // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №2. – С. 22-38.
3. Сидоренко В. Політехнічна освіта: сучасне бачення проблеми / В.Сидоренко, О.Калігаєва // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2005. – №2. – С. 4-7.
4. Терещук А. Навчання учнів основних етапів проектно-технологічної діяльності / А.Терещук, А. Вдовиченко // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №4. – С. 10-13.
5. Трудове навчання : 5-9 класи : Програми для загальноосвітніх навчальних закладів. – К. : Шкільний світ, 2001. – 312 с.
6. Шуляк В. Створення і втілення в життя власних проектів / В.Шуляк // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – №3. – С.8-9.

У статті розкриваються теоретичні основи впровадження проектно-технологічної діяльності в навчальному процесі загальноосвітніх навчальних закладів. Аналізується історичний розвиток проекту як метод організації навчального процесу на уроках технологій.

УДК 378.014.61:[331:004.032.6]

**І.Є. Коровець
м. Хмельницький, Україна**

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ

Постановка проблеми. Сучасний період розвитку суспільства характеризується процесом інформатизації – використанням інформації як суспільного продукту, що забезпечує інтенсифікацію усіх сфер економіки, прискорення науково-технічного прогресу, інтелектуалізацію основних видів людської діяльності, демократизацію суспільства.

Одним із пріоритетних напрямів інформатизації суспільства стає процес інформатизації освіти, що передбачає використання засобів мультимедіа для реалізації ідей розвиваючого навчання, інтенсифікації усіх рівнів навчально-виховного процесу, підвищення його ефективності і якості, підготовку підростаючого покоління до комфортного (як у психологічному, так і в практичному відношенні) життя в умовах інформатизації суспільства.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемам упровадження засобів мультимедіа в освіту дослідження вчених: А. Андрєєва, Н. Агапової, В. Бикова, І. Захарової, М. Жалдака, Ю. Корнієнка, В. Монахова, Н. Морзе, О. Спіріна, В. Солдаткіна, І. Роберт, А. Хуторського та ін. Питанням експериментальної перевірки застосування засобів мультимедіа присвячені роботи вчених: І. Іголкіна, Ю. Іжванова О. Лозицького, С. Полякова, Б. Позднеева, І. Роберт, Ю. Сергєєва.

При написанні **статті** ми ставили за мету провести експертно-аналітичну оцінку психолого-педагогічних і програмно-технічних якостей засобів мультимедіа навчального призначення та доцільності їх використання в процесі трудової підготовки учнів старшої школи.

Виклад основного матеріалу. Застосування засобів мультимедіа створює передумови для широкого впровадження в практику психолого-педагогічних розробок, що забезпечують перехід від механічного засвоєння фактологічних знань до оволодіння уміннями самостійно набувати нових знань; дозволяє підвищити рівень науковості шкільного експерименту, наблизивши його методи і організаційні форми до експериментально-дослідницьких; забезпечує залучення учнів до сучасних методів роботи з інформацією, інтелектуалізацію навчальної діяльності.

Під час розгляду використання засобів мультимедіа в процесі трудового навчання учнів старших класів ми враховували три групи психолого-педагогічних проблем: теоретико-методологічного характеру; пов'язані з розробкою технології навчання; пов'язані з проектуванням навчальних програм.

Жодний із засобів навчання не є універсальним і має низку як позитивних, так і негативних рис. Це підкреслює роль учителя в освітньому процесі. Засоби навчання лише допомагають йому урізноманітнити викладання, по-різному організувати самостійну роботу учнів на уроках, зробити урок цікавим і пізнавальним. Не є виключенням і засоби мультимедіа.

Учитель трудового навчання планує застосування засобів і прийомів вивчення певної інформації. Він контролює правильність виконання учнями трудових прийомів, застосовує різноманітні методи оцінювання навчальних досягнень школярів. Перед учителем виникає проблема організації учнів, стимулювання їх до навчальної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей. Ефективність запропонованих засобів навчання значною мірою залежить від майстерності учителя і його бажання працювати творчо, нестандартно, дієво,

враховувати індивідуальні здібності школярів.

Як зазначає І. Роберт: «В сучасних теоретичних і практично орієнтованих дослідженнях існує декілька підходів до проблеми оцінки якості програмних засобів навчального призначення: критеріальна оцінка їх методичної придатності що ґрунтується на використанні критеріїв оцінки якості; експериментальна перевірка педагогічної доцільності їх використання, заснована на практичній апробації застосування в процесі навчання на протязі певного періоду; експертна оцінка якості, заснована на компетентнісній думці експертів, що знають цю область і мають науково-практичний потенціал для ухвалення рішення; комплексна оцінка якості, яка інтегрує усі або деякі з вище перерахованих підходів» [1, с. 34].

Вітчизняний і зарубіжний досвід оцінки якості програмних засобів навчального призначення, зокрема і засобів мультимедіа, переконує в доцільності проведення експертної оцінки психолого-педагогічної і програмно-технічної якості засобів, які застосовуються в навчальних цілях.

На думку ряду авторів [2-4], під час здійснення експертної оцінки психолого-педагогічної і програмно-технічної якості мультимедійного засобу навчального призначення доцільно використовувати оцінні тести або оцінні листи, які заповнюються експертами. Водночас експертна оцінка якості програмних засобів навчального призначення не гарантує відсутності помилок і виникнення протиріч у думках різних експертів.

Зіставлення переваг використання засобів мультимедіа порівняно з традиційними засобами навчання, вибір кращого засобу цього типу з декількох запропонованих, часто не можуть бути вирішені однозначно. Взагалі навряд чи можна однозначно стверджувати, що використання засобів мультимедіа має покривати програму традиційного навчального курсу і відповідати традиційним цілям навчання. Тим більше, що їх застосування само собою припускає нетрадиційні підходи до навчання, скорочує час на вивчення навчального матеріалу, навчає різним методам самостійної обробки інформації, ініціює формування експериментально-дослідницьких умінь і навичок, сприяє розвитку певних типів мислення.

Експертно-аналітичну діяльність із оцінювання психолого-педагогічних і програмно-технічних якостей засобів мультимедіа навчального призначення і доцільності їх використання в процесі трудового навчання учнів старшої школи ми проводили на основі розробленої І. Роберт технології оцінювання навчальних педагогічних засобів [5], яка передбачає виконання певних етапів:

1. Аналіз програмного засобу навчального призначення з супровідними навчально-методичними й інструктивними матеріалами: пошук аналогів мультимедійного засобу навчального призначення, який проходить експертизу; аналіз на адекватність психолого-педагогічним і програмно-технічним вимогам до подібного роду навчальних засобів; аналіз на педагогічну доцільність програмно-методичного забезпечення, що застосовується.

2. Експертиза програмних засобів навчального призначення із супровідними навчально-методичними та інструктивними матеріалами.

3. Рекомендації щодо доопрацювання і перспектив розвитку мультимедійних засобів із трудового навчання.

Експертами що оцінювали якість розроблених нами засобів мультимедіа, були учителі трудового навчання старшої школи та студенти магістратури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, які навчаються за спеціальністю 8.01010301 «Технологічна освіта». Студенти нами були вибрані і ще з однієї причини: у них немає стереотипів проведення занять, вони більш гнучкі в плані застосування комп'ютерної техніки, водночас, у них уже накопичений деякий досвід роботи з школярами, набутий у результаті педагогічної практики.

Відповідно до різних типів програм, які застосовуються в процесі навчання, нами були проведені різні типи експериментальних робіт. Усі вони були спрямовані на виявлення впливу засобів мультимедіа на якість трудової підготовки учнів старших класів.

Оцінка ефективності розробленого програмного забезпечення уроків освітньої галузі «Технології» проводилася як за допомогою експертів, так і проведенням експериментальної

роботи з школярами. Причому експертна оцінка була визначальною, а робота з учнями старших класів лише підтверджувала думку експертів. Це пов'язано з тим, що ефективність деяких комп'ютерних програм дуже важко перевірити в практичній роботі з школярами.

Оцінювання навчальних досягнень учнів з трудового навчання здійснювалося в двох аспектах: оцінювався рівень оволодіння теоретичними знаннями та якість практичних умінь і навичок, тобто здатність до застосування вивченого матеріалу під час виконання практичних робіт. Критерії, за якими здійснюється оцінювання навчальних досягнень учнів мають комплексний характер. До них належить: рівень застосування знань та умінь у практичній роботі; уміння користуватися різними видами конструкторсько-технологічної документації та іншими джерелами інформації; дотримання технічних вимог у процесі виконання робіт (якість виробу); уміння організовувати робоче місце і підтримувати порядок на ньому в процесі роботи; рівень сформованості трудових прийомів і умінь виконувати технологічні операції; дотримання правил безпечної праці та санітарно-гігієнічних вимог; дотримання норм часу на виготовлення виробу; рівень самостійності у процесі організації і виконанні роботи (планування трудових процесів, самоконтроль і т.п.), виявлення елементів творчості [6].

Використання засобів мультимедіа змінює підходи до процесу навчання. Яким чином наприклад, оцінити ефективність роботи учня з вибором проекту з бази даних, або із спеціальним графічним редактором з художнього оздоблення виробів, чи з програмою з проектування об'єктів праці. У даних прикладах можуть бути оцінені тільки тимчасові характеристики, а вони чималі. А як оцінити емоційний стан учнів, їх захоплення, коли вони бачать, що принтер роздруковує їм те, що вони тільки що отримали на екрані комп'ютера. Тут можна говорити і про збільшення пізнавального інтересу, і про більшу різноманітність спроектованих виробів і так далі. Але усе це матиме лише описовий характер, а для наукового дослідження потрібні точні характеристики виражені в цифрах. Тому за основу ми беремо результати експертних оцінок, які при необхідності доповнені нашими спостереженнями у роботі з учнями старших класів.

З'являється можливість для концентрації великих обсягів навчального матеріалу з різних джерел, представлених у різних формах, оптимально вибраних і скомпонованих учителем залежно від потреб учнів та особливостей програми. Такі дидактичні матеріали також створюють можливість для реалізації діалогічного компонента в навчанні: можна представляти різні джерела інформації, різні точки зору, різні підходи до одного й того ж явища.

Безумовно, використання такої наочності робить процес навчання більш живим і цікавим, підвищує мотивацію учнів, сприяє їх активізації.

Для виявлення ефективності розроблених нами засобів мультимедіа ми скористалися експертною оцінкою. Формалізація одержаних даних проводилася методом рангової кореляції, призначеної для об'єктивного опрацювання суб'єктивних даних. Результати опитування оброблялися із статистичною оцінкою узгодженості думок експертів на основі коефіцієнта конкордації і обрахунком його значущості за критерієм χ^2 .

Для дотримання анонімності застосовувалися спеціальні анкети, результати яких оброблялися за допомогою статистичних методів оцінки.

Суть даного методу полягає в наступному: об'єкти деякої сукупності вважаються ранжированими за деякою ознакою, якщо вони пронумеровані в порядку зростання або спадання цієї ознаки. Для виключення психологічної підказки, яка б наштовхувала експерта на певну послідовність ранжирування, фактори в опитувальнику розташовувалися у випадковій послідовності.

Спочатку, для виявлення найбільш важливих факторів з точки зору експертів, було проведене анкетування з метою одержання характеристик, якими повинна володіти мультимедійна навчальна програма з трудового навчання (технологій) для учнів старших класів (таблиця. 1).

Анкета «Найбільш значущі фактори у складанні мультимедійних навчальних програм з трудового навчання»

№ п/п	Найбільш значущі фактори у складанні мультимедійних навчальних програм з трудового навчання	Місце
1.	Індивідуальний режим роботи	
2.	Моделювання технологічних процесів	
3.	Можливість роботи в діалоговому режимі	
4.	Автоматизація контролю знань	
5.	Автоматизація рутинних операцій	
6.	Забезпечення міжпредметних і політехнічних зв'язків	

За результатами ранжирування і обробки результатів були виявлені фактори, яким має задовольняти мультимедійна навчальна програма з трудового навчання (технології) для учнів старших класів. Для виявлення факторів інших, розроблених нами засобів мультимедіа, були складені інші опитувальники, оскільки оцінювався вплив мультимедіа на техніко-технологічну підготовку учнів. Оцінні картки включали як основні загальні фактори, так і специфічні для цього виду програм чинники, які якнайповніше відображають їх специфіку і цілі застосування.

Експертам пропонувалося провести ранжировану оцінку застосування мультимедійних навчальних програм у системі трудової підготовки. Пропонувалося розставити номери місць значущості впливу чинника, тобто вищий ранг (місце) – 1 присуджувався чиннику, який найбільш значущий, 6 – нижчий ранг присуджувався найменш значущому (для інших тестів нижчий ранг – 10), на думку експерта, фактору. Ранжирування проводилося за кожним типом тестів. Думки експертів заносилися в зведені матриці (таблиця 2).

Таблиця 2

Матриця думок експертів із визначення факторів, якими має володіти навчальна мультимедійна програма з трудового навчання

Експерт	Власт. №1	Власт. №2	Власт. №3	Власт. №4	Власт. №5	Власт. №6
1	2	1	3	4	5	6
...
30	4	1	2	3	6	5
S	95	56	79	98	150	152
d	-10	-49	-26	-7	45	47
d ²	100	2401	676	49	2025	2209
S _{max} -S _{j1}	535	574	551	532	480	478

Результати ранжирування чинників оброблялися в наступній послідовності:

$$\sum_{j=1}^m x_j i$$

1. Визначалася сума рангів для кожного із факторів
2. Підраховувалося середнє значення сумарних рангів, яке дорівнює $0,5 * m * (n+1)$.
3. Визначалося відхилення суми від середньої суми за формулою

$$d_i = \sum_{j=1}^m x_j i - 0,5 * m * (n+1),$$

4. Знаходилися квадрати відхилень d^2 .
5. Обчислювалася сума квадратів відхилень $S(d^2)$.
6. Розраховувався коефіцієнт конкордації з урахуванням «пов'язаних» рангів W .

7. Для оцінки значущості одержаного коефіцієнта конкордації визначався критерій χ^2 із ступенями свободи $f=n-1$.

Для оцінювання властивостей мультимедійної навчальної програми з трудового навчання (технологій) підраховувалося середнє значення сумарних рангів (див. тал. 2).

$$0,5 * m * (n+1) = 0,5 * 30 * (6+1) = 105.$$

$$\sum_{j=1}^{20} x_j i$$

Віднімаючи дане значення з кожного з сумарних рангів, знаходилася різниця: $d_i =$
- 105, після чого обчислювалася сума квадратів різниць:

$$S(d^2) = 7640.$$

Тоді, коефіцієнт конкордації дорівнює:

$$W = \frac{S(d^2)}{S_{\max}(d^2)} = \frac{12 * S(d^2)}{m^2 * (n^3 - n)} = \frac{12 * 7640}{30^2 * (6^3 - 6)} = \frac{89520}{189000} = 0,47$$

Одержаний коефіцієнт конкордації $W = 0,47$, більший за 0, тому можна вважати, що між експертами є не випадкова узгодженість у визначенні чинників, якими має володіти навчальна мультимедійна програма з трудового навчання.

Щоб остаточно довести, що сумарне ранжирування несе об'єктивну інформацію, підраховувалося значущість коефіцієнта конкордації за допомогою критерію згоди Пірсона χ^2 :

$$\chi^2 = \frac{12 * S(d^2)}{m * n * (n+1)} = \frac{12 * 7460}{30 * 6 * (6+1)} = \frac{89520}{1260} = 71,04$$

За даними [6, С. 591] для рівня значущості $\alpha=0,05$ та числа ступенів свободи $f=n-1=6-1=5$, $\chi_{0,95}^2 = 11,1$. Оскільки $\chi_{0,95}^2 > \chi_w^2$ ($71,04 > 11,1$), можна з достовірністю 95% стверджувати, що дійсно спостерігається узгодженість думок експертів в оцінюванні якості мультимедійних навчальних програм з трудового навчання.

Для наочного представлення одержаних результатів на рис. 1 наведено діаграму результатів експертної оцінки ефективності навчального процесу із застосуванням мультимедійних програм. З цією метою визначалися різниці між середнім значенням сумарних рангів S_{\max} та S_{ji} (для кожного чинника).



Рис. 1. Найбільш значущі фактори для складання мультимедійних навчальних програм з трудового навчання

З урахуванням експериментально одержаних даних нами розроблені мультимедійні навчальні програми з трудового навчання та інші комп'ютерні програми, які використовувалися нами на уроках трудового навчання у старшій школі.

Для одержання більш достовірних результатів після проведення уроків з використанням засобів мультимедіа серед учнів експериментальних класів (194 чол.) було проведене анкетування. Анкета була анонімною і складалася з двох частин: I частина, в якій встановлювався фактичний стан використання мультимедіа у процесі трудової підготовки; II частина, містила запитання, пов'язані з проведеними уроками із застосуванням мультимедійних програм, розроблених викладачами. Підводячи підсумок, можна сказати таке: учні вважають, що використання мультимедійних технологій, як дидактичного засобу в процесі формування професійних знань значно поліпшує мотивацію навчання, примушує думати, розвиває просторове мислення.

Ефективність програм, запропонованих нами в якості інструменту діяльності школярів у процесі виконання проекту ранжирувалася експертами і розраховувалася також, як і для визначення факторів, необхідних для мультимедійної навчальної програми; але фактори, за якими були вибрані ці показники були іншими. Це обумовлено специфікою програм, які нами використовувалися (телекомунікаційні проекти та веб-квести). Для програми з проектування об'єктів праці найбільше значущими виявилися наступні показники: сприяють виконанню проекту; розвивають конструкторські і технологічні уміння і навички; розвивають пізнавальний інтерес до предмета (техніка і технологія); автоматизують процес побудови креслень і технологічних карт.

У процесі практичної роботи школярів із мультимедійними програмами, призначеними для роботи під час виконання проекту, нами були відзначені наступні особливості. Колосальне заощадження часу учнів і сил учителя під час складання й оформлення технічної документації для проекту. При цьому: підвищилася якість креслень і технологічних карт; учні доводять процес проектування до завершення самостійно; вироби учнів класу більш різноманітні, причому спостерігається багатоваріантність вибраних виробів; значне збільшення творчої спрямованості та зацікавленості; вивільняється час, який можна ефективно використовувати як для розвитку творчої діяльності школярів, так і для виконання більш складних проектів.

Виконуючи практичну роботу учні могли дуже швидко змінити як розміри, так і форму виробу і кількість деталей, причому в усіх учнів вийшли різні вироби. Час, що звільнився, було витрачено на багатоваріантність вибору, тобто творчу діяльність з трудового навчання (технології) в учнів старших класів, предмету, що нині вважається учителями багатьох шкіл зовсім не творчим.

Як вже відзначалося, багато педагогів зауважують, що учні в цьому випадку не навчаються виконувати креслення і складати технологічні карти, але для цього є уроки креслення. У даному ж випадку засоби мультимедіа дозволяють організувати творчо різноманітну діяльність учнів із застосуванням засобів мультимедіа.

Виявлення ефективності моделюючих програм, проектів, телекомунікаційних проектів і веб-квестів на уроках трудового навчання у старших класах, які зреалізовуються засобами мультимедіа проводилося так само, але показники були складені з урахуванням тих вимог, які властиві даним технологіям, у даному випадку засоби мультимедіа використовуються як інструмент діяльності людини. Результати роботи з моделюючою програмою, виконання проекту, телекомунікаційного проекту та веб-квестів визначалися кількістю правильних відповідей під час розв'язання контрольних завдань.

Ефективність використання засобів мультимедіа в процесі трудової підготовки школярів ми перевіряли за досягненням ними наступних результатів навчання: знання фактів, їх причин і відмінностей; знання наукових і прикладних проблем з тематики, що вивчається, наявність уявлень про можливі шляхи їх вирішення; знання фундаментальних понять теми; знання практичного застосування матеріалу, що вивчається; знання тенденцій розвитку технологій;

побудова алгоритму здійснення операцій у структурі вміння; моделювання і практичного виконання дій, що складають уміння; достатній рівень автоматизації дій, які є навичками; виконання комплексу дій, що складають уміння; самоаналіз результатів.

Таким чином, застосування мультимедіа в якості технічного засобу навчання під час використання грамотно підібраного програмного забезпечення й умілої організації форм проведення уроків сприяє підвищенню рівня знань учнів, а використання мультимедіа в якості інструменту діяльності полегшує процес розробки проектів, економить час на виконання технічної документації, розробку проекту виробу і виконання розрахунків.

Висновки. Експериментально перевірено можливості застосування засобів мультимедіа в процесі трудової підготовки учнів старших класів під час виконання проектів шляхом формування знань, і елементів умінь (навчальні, моделюючі і розвиваючі програми), закріплення техніко-технологічних знань, застосування і розвитку вмінь використання комп'ютерної техніки на заняттях з трудового навчання і в процесі виконання проектів (телекомунікаційні проекти, веб-квести).

Одержані нами дані вказують на необхідність розробки спеціальних комп'ютерних програм і подальшої перевірки робочої гіпотези щодо ефективності реалізації виявлених дидактичних умов індивідуалізації навчального процесу на основі використання засобів мультимедіа у процесі трудового навчання. Поряд із цим потрібно пам'ятати і про те, що використання комп'ютерної техніки на уроках трудового навчання має бути лише своєрідним доповненням, і не повинно домінувати. Основний обсяг часу уроку має відводитися на виконання практичних робіт з проектування виробів і обробки матеріалів, засвоєння основ домашнього господарювання, на реалізацію інших завдань згідно чинної програми трудового навчання школярів.

Література:

1. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании : дидактические проблемы; перспективы использования / Роберт И. В. — М. : «Школа-Пресс», 1994. — 205 с.
2. Лозицький О. В. Стандарти, структура та технологія створення книг, що «розмовляють» / О.В.Лозицький, В. В. Пасічник // Восточно-Европейский журнал передовых технологий. — 2010. — № 3 / 11(45). — С. 10-19.
3. Сергеев Ю. С. Створення галузевої системи сертифікації програмних та інформаційних засобів наукового і навчального призначення [Електронний ресурс] / Ю. С. Сергеев. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/itvo/2009_4/articles/89-94.pdf.
4. Ижванов Ю. Л. Создание информационного и организационно-методического обеспечения для развития отраслевой системы сертификации информационных технологий : сборник статей «Индустрия образования» / Ю. Л. Ижванов, И. Г. Иголкина, Б. М. Позднеев, С. Д. Поляков. — М., 2002. — [Вып. 6]. — С. 213-220.
5. Роберт И. В. Экспертно-аналитическая оценка качества программных средств учебного назначения / И. В. Роберт // Пед. информатика. — 1993. — №1. — С. 36-38.
6. Дюженкова Л. И. Вища математика : приклади і задачі / Л. І. Дюженкова, О. Ю. Дюженкова, Г. О. Михалін. — К. : Видавничий центр «Академія», 2003 — 624 с.

У статті проведено експертно-аналітичну оцінку психолого-педагогічних та програмно-технічних якостей засобів мультимедіа навчального призначення і доцільності їх використання в процесі трудової підготовки учнів старшої школи.

Ключові слова: трудова підготовка, учні, вчителі, експеримент, засоби мультимедіа, проект.

В статье проведена экспертно-аналитическая оценка психолого-педагогических и программно-технических качеств средств мультимедиа учебного назначения и целесообразности их использования в процессе трудовой подготовки учащихся старшей школы.

Ключевые слова: трудовая подготовка, ученики, учителя, эксперимент, средства мультимедиа, проект.

Expert-analytical assessment of psychological-pedagogical and methodical-technical qualities of learning aimed multimedia means as well as the propriety of their usage in the process of high school pupils' labour training have been considered in the article.

Keywords: labour training, pupils, teachers, experiment, multimedia means, project.

УДК 371.214:371.13(480)

К.В. Котун
м. Київ, Україна

ЗМІСТ КУРІКУЛУМУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ФІНЛЯНДІЇ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Практика останніх років показує чітку еволюцію професії вчителя. Для того, щоб відповідати змінам, що відбуваються у сфері освіти, учитель має змінити статус виконавця на статус професіонала. У педагогічній літературі науковців Фінляндії професіоналізм педагога – поняття, що означає професійний статус і престиж, який належить до обов'язків викладачів розвивати власні знання та управляти ними.

За оцінками Міжнародної програми контролю освіти PISA (Programme For Student Assessment), а також Організації економічного співробітництва та розвитку (Organization for Economic Co-operation and Development, OECD), Фінляндія займає лідируюче місце за рівнем шкільної освіти, досвід якої аналізується світовою освітньою громадськістю. Одним із основних показників успішності системи освіти є підготовка педагогічних кадрів [10].

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз наукової літератури свідчить, що багато фінських науковців працюють у галузі дослідження курікулуму педагогічної освіти (Jakku-Sihvonen R., Tissari V., Uusiautti S. (2007) *Курікулум у підготовці класних керівників і вчителів-предметників – основні елементи дослідження в галузі освіти*; Kansanen P. (2003) *Курікулум педагогічної освіти: сучасні моделі та їх розвиток*; Jyrhämä R. (2006) *Важливість практики в галузі педагогічної освіти*; Kaikkonen P. (1996) *Міжкультурна освіта як складова частина курікулуму та педагогічної освіти*, та багато інших) [10]. Значний внесок у розвиток і дослідження курікулуму підготовки педагогічного персоналу Фінської системи освіти робить Фінська національна рада з освіти (The Finnish National Board of Education), Центр досліджень у галузі освіти та інновацій (The Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Міжнародна Організація економічного співробітництва та розвитку (Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), Міжнародна програма контролю освіти (Programme for International Student Assessment (PISA) [10].

Про необхідність переорієнтації курікулуму педагогічної освіти в Україні неодноразово наголошували вітчизняні науковці (В. Кремень, Н. Ничкало, О. Пометун, Л. Масол, І. Рогальська, Н. Пастушенко, О. Матвієнко, В. Нечаєва та інші.) За висловом С. Клепка, «образно курікулум можна представити як шлях подання змісту, що окреслює структуру, організацію, баланс і способи презентації знань дітей» [1].

Нині в Україні є група вчених (С. Клепка, О. Савченко, О. Ляшенко, О. Локшина, О. Гірний та інші), які обґрунтовують необхідність переходу від форми чинного Державного стандарту до проектування змісту освіти за теорією побудови курікулуму, що досить ґрунтовно опрацьована зарубіжними вченими (Д. Георгеску, А. Крісан, Г. Ірмелі та інші) [1].

Мета статті полягає у виокремленні та аналізі особливостей змісту курікулуму підготовки вчителів середньої школи Фінляндії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному освітньому просторі серед теоретиків і практиків ведуться дискусії щодо принципів організації курікулуму педагогічної освіти. Фінський досвід побудови курікулума педагогічної освіти є надзвичайно важливим, оскільки принципи, запропоновані зарубіжними колегами, є конкретними для кожної педагогічної технології, що використовується педагогічними установами.

Програма педагогічної освіти для вчителів середньої школи (вчителі - предметники, з англ. «subject teachers») включає один основний предмет (120 ECTS кредитів) та магістерську роботу з певної академічної дисципліни. Окрім того, студенти мають також закінчити один або два додаткових предмети, що містять щонайменше 60 ECTS кредитів (з одного предмету). Учителі-предметники отримують рекомендації щодо дослідження своєї теми, як частини

педагогічного навчання. Обізнаність студентів у галузі педагогічних досліджень оцінюється в 60 ECTS кредитів [7].

Основні елементи курікулуму [7] педагогічної освіти вчителів середньої школи складаються з:

1. *Академічних дисциплін*: Це можуть бути будь-які дисципліни, що викладаються в школах або інших навчальних установах. Академічне навчання може бути основним або додатковим в залежності від кваліфікації.

Типовими навчальними дисциплінами для вчителів середньої школи є:

- Іноземна мова.
- Математичні науки, включаючи не тільки математику, але й фізику та хімію, комп'ютерні науки і технології.
- Рідна мова (Фінська та Швецька).
- Біологія (ботаніка, зоологія, генетика) та географія.
- Соціальні науки, включаючи історію та економіку.
- Релігія та філософія.
- Домашня економіка («home economics»).
- Текстильні ремесла («textile handicrafts»).
- Технічне ремесло / технології («technical handicrafts/technology»).
- Образотворче мистецтво та музика.
- Спорт.

2. *Наукові дослідження*, складаються з методологічних досліджень (бакалаврська робота та магістерська робота).

3. *Педагогічне навчання* (мінімум 60 ECTS кредитів) є обов'язковими для всіх майбутніх учителів. Сюди включається педагогічна практика та орієнтація в галузі дослідження освіти.

4. *Комунікація*, ораторське мистецтво та інформаційно-комунікаційні технології дослідження також обов'язкові.

5. Підготовка «*плану особистого навчання*» (*personal study plan*) є новим елементом в університетах Фінляндії з 2005 року. Основна функція «плану особистого навчання» полягає в спрямуванні студентів розробляти свої власні ефективні програми і кар'єрні плани, а також використовувати їх у досягненні поставлених цілей.

6. Додаткові дослідження можуть охоплювати різні курси, через які студенти удосконалюють свої вміння з профільного навчання та відповідної кваліфікації.

Спираючись на елементи курікулуму педагогічної освіти вчителів середньої школи, наведемо основні компоненти курікулуму (таблиця 1) [8].

Різниця у педагогічному навчанні між класними вчителями (початкової школи «*primary school*») та вчителями-предметниками (середньої школи «*secondary school*») майже однакова, тому структура відповідних освітніх програм дозволяє використовувати гнучкі шляхи курікулуму для навчання як учителів-предметників так і класних учителів. Такий курікулум дозволяє вибирати кваліфікацію в будь-якому напрямку [5]. Педагогічне навчання (60 ECTS кредитів) є обов'язковим, кваліфікаційні якості приблизно однакові, як для вчителів початкових класів так і для вчителів середніх класів. Відповідно до законодавства, педагогічне навчання має відповідати галузі науки й освіти з дидактичним акцентом [4].

Метою педагогічного навчання є створення можливості для вивчення педагогічної взаємодії, розвивати власні навички викладання, навчитися планувати, вчитись працювати й оцінювати навчання відповідно до курікулуму, навчатися співпрацювати зі шкільним співтовариством, уміти працювати з учнями різного віку, враховуючи їхні індивідуальні особливості. Студенти також мають навчитися співпрацювати з іншими вчителями, батьками та представниками «добробуту суспільства» («*welfare society*»)[9].

Таблиця 1

Основні компоненти курікулуму педагогічної освіти вчителів середньої школи

Курікулум педагогічної освіти вчителя середньої школи	ступінь Бакалавра 180 ECTS кредитів	ступінь Магістра 120 ECTS кредитів	Загальна кількість 300 ECTS кредитів
Педагогічне навчання вчителів – предметників (додаткове): - основні методики викладання; - підтримка різного типу студентів; - останні результати досліджень та науково-дослідні методи викладання і навчання; - співпраця з різними партнерами і зацікавленими сторонами	25-30 (у тому числі педагогічна практика)	30-35 (включаючи мінімум 15 ECTS кредитів педагогічної практики)	60
Академічне навчання з різних дисциплін (основне)	60 (включаючи бакалаврську роботу – 6-10 ECTS кредитів)	60-90 (включаючи магістерську роботу – 20 – 40 ECTS кредитів)	120-150
Академічне навчання з різних дисциплін (додаткові один або два предмети)	25-60	0-30	25-90
Мовне та комунікаційне навчання, включаючи інформаційно-комунікаційні технології: - практика в сфері праці; - підготовка та коригування особистого навчального плану; - додаткові дослідження	35-40	0-30	35-70

У результаті Болонського процесу педагогічне навчання у всіх університетах Фінляндії було реформовано. Модуль педагогічного навчання є додатковим у педагогічному навчанні вчителів середньої школи і складається з 60 ECTS кредитів [6]. Фінський науковець і дослідник Jakku-Sihvonen та наукове співтовариство (2009) проаналізували основні елементи педагогічного навчання в 12 педагогічних відділах фінських університетів. Ними було виділено основні елементи педагогічного навчання, а саме: теоретичний зміст навчання, контрольована педагогічна практика, навчання для набуття дослідницької компетентності, додаткове навчання. Результати по кредитах були наступними:

- основними елементами курікулуму є теоретичний зміст навчання (варіювання від 25 до 40 ECTS кредитів);
- контрольована педагогічна практика (варіювання від 12 до 25 ECTS кредитів);
- дослідницька готовність (варіювання від 3 до 12 ECTS кредитів);
- додаткове навчання у всіх випадках, менш ніж 10 ECTS кредитів [7].

Дослідницька група на чолі з науковцем Jakku-Sihvonen та науковим співтовариством (2009) проаналізували кількість теоретичного змісту навчання в 12 курікулумах педагогічної підготовки, що були розділені на піддисципліни в галузі науки та освіти [3]. Науковці виділили такі галузі як: дидактику, педагогічну психологію, педагогічну соціологію, педагогічну філософію, історію педагогіки та порівняльну педагогіку. Галузь дидактики є найбільшою в змісті педагогічного курікулуму. Кількість ECTS кредитів у дидактиці варіюється від 9 до 20. Кількість ECTS кредитів у педагогічній психології становить від 3 до 11. У педагогічній соціології коливання від 1 до 12 ECTS кредитів. У восьми курікулумах існує обов'язкове навчання в галузі педагогічної філософії [2].

У педагогічній освіті підготовки вчителів середньої школи дидактичний компонент зосереджено на питаннях, як викладати шкільні предмети для учнів різних вікових груп. У

Розділ 2 Актуальні проблеми навчання, виховання та розвитку учнів загальноосвітньої школи I-III ступенів

американській педагогічній освіті відповідний елемент дуже часто називають «знання педагогічного змісту» (*pedagogical content knowledge*). У фінському випадку таке навчання має бути у тісному зв'язку з науковим дослідженням, вивченням академічних дисциплін і відповідних методів навчання [7]. Характерною особливістю є орієнтація наукових досліджень. Фінських учителів вважають активними професіоналами, якщо вони мають право й обов'язок розвивати свою наукову працю. Мета педагогічної освіти полягає в тому, щоб вчителі засвоювали та розвивали власне педагогічне мислення [8].

Важливим завданням педагогічно-орієнтованого навчання є навчання вчителів, які мають можливість навчатися та розвивати свої власні науково-дослідні напрацювання. З цієї причини модулі на поведінкові методи дослідження є також обов'язковими для вчителів-предметників. Відповідно до педагогічної освіти Фінляндії, курікулум потребує якісних і кількісних досліджень. Мета цих досліджень полягає в підготовці студентів до пошуку та аналізу проблем, з якими вони можуть стикатись у своїй майбутній роботі [9].

Викладачі та керівники фінської педагогічної освіти несуть відповідальність за керівництво студентами у науково-орієнтованих аспектах освіти. Основною метою такого керівництва є не завершене дослідження «як самого себе», а подальший процес, під час якого студенти можуть побачити себе в якості активного студента – дослідника та використовувати власні результати наукової праці. Мета керівництва та контролю даного процесу полягає в тому, щоб допомогти студентам виявити і розвивати власні інтелектуальні ресурси й удосконалювати їх відповідно до змін і потреб сучасного суспільства [7].

Педагогічне навчання майбутніх учителів також включає контрольовану педагогічну практику (близько 20 ECTS кредитів). Метою практичних занять є підтримка студентів у прагненні освоювати й удосконалювати професійні навички в дослідженні, розробці та оцінці процесів викладання та навчання. Окрім того, студенти мають критично аналізувати свої власні вміння під час практики, мати соціальні навички у викладанні, аналізувати різні навчальні ситуації [4]. Під час практики студенти мають знати різновікові особливості школярів і учнів із різних соціальних прошарків, володіти психологічною орієнтацією та можливістю навчати відповідно до шкільного курікулуму. Навчальна практика інтегрована з усіма рівнями часу педагогічного навчання та знаходиться під контролем викладачів вузів, шкільних учителів, які викладають у ВНЗ або місцевих вчителів залежності від періоду практики.

Таблиця 2

Навчальна практика у курікулумі фінської педагогічної освіти

Роки навчання	
5	Вищий практикум (рівень Магістра - 8 ECTS кредитів):
4	Різні варіанти для розвитку знань та вмінь, може бути пов'язано з написанням магістерської роботи (практика проходить в основному в муніципальних школах)
3	Проміжний Практикум (рівень Бакалавра - 12 ECTS кредитів):
2	Починаючи з конкретних предметних галузей, рухаючись до більш цілісного та особистісно-зорієнтованого підходу у навчанні. (школи підготовки вчителів при університетах)
1	Практикум інтегрований з теоретичним навчанням

Основним принципом є те, що практика має починатися якомога раніше і підтримувати зростання студента до «вчительського експерта». На початку керівники направляють студентів педагогічних навчальних закладів спостерігати за життям школи та учнями з освітньої точки зору, потім увага зосереджується на конкретних предметах і навчанні учнів. А вже вкінці практики (4-5 рік навчання) здійснюється підтримка студентів педагогічних навчальних закладів, оскільки вони несуть відповідальність за навчання учнів у школі. Саме цей період тісно пов'язаний із науковим дослідженням магістра [9].

Університетські навчальні школи для майбутніх учителів називають «нормальною школою» («*Normal school*»), що відіграє важливу роль у фінській педагогічній освіті. «Нормальні школи» є державними школами, їхні викладачі мають статус відмінний від статусу вчителів звичайних шкіл. У цих школах учителі виконують подвійну роль: з одного боку, вчать своїх учнів, а з іншого – контролюють студентів як наставники. Багато викладачів беруть активну участь у науково-дослідних роботах і є членами команди, які розробляють навчальні матеріали для шкіл [7].

Висновки результатів дослідження. З огляду на зазначене можна стверджувати, що головними принципами у курікулумі фінської системи підготовки педагогічних кадрів є не тільки індивідуальний підхід але й висока освіта вчителів, довіра та рівноправність. Характеризуючи основні елементи та компоненти курікулуму педагогічної підготовки майбутніх учителів приходимо до висновку, що фінським учителям притаманні високорозвинені особистісні якості, як предметні, так і психологічні. Учителі Фінляндії безперервно підвищують загальну та професійну культуру з обов'язковою присутністю пошукової діяльності; володіють методами педагогічного дослідження та конструюванням власного педагогічного досвіду; розвивають критичність мислення для аналізу результативності навчально-виховного процесу та присутність активної педагогічної діяльності, спрямованої на удосконалення особистості учня й самого себе.

Література:

1. Біла книга національної освіти «Сили змін та вектори руху до нової освіти України» // Директор школи. – К. : Шкільний світ. – 2009. – №43; №44
2. Hargreaves D. (1994). The new professionalism: Synthesis of professional and institutional development. *Teaching and teacher education. An International Journal of Research and Studies* 10 (4), 423–438.
3. Jakku-Sihvonen & H. Niemi Research-based teacher education in Finland – reflections by Finnish teacher educators (103-122). Turku: Finnish Educational Research Association 2006.
4. Jakku-Sihvonen R. (2007). Curricula for Majoring in Education. In Jakku-Sihvonen, R. & Niemi, H. (Eds.) *Education as Societal Contributor*. Frankfurt am Main. Peter Lang GmbH, 207-226.
5. Jakku-Sihvonen R. & Niemi H. (2006). Introduction to the Finnish education system and teachers' work.
6. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.). *Research-based Teacher Education in Finland- reflections by Finnish Teacher Educators* (pp. 7-16) . Turku: Finnish Educational Research Association
7. Jakku-Sihvonen R. & Tissari V. & Uusiautti S. (2007). Curricula for class teachers and for subject teachers – Core elements of the studies in Education. *Didacta Varia*. Helsinki University: Vol 13(2), 2008, 3-16.
8. Jyrhämä R. (2006). The Function of Practical Studies in teacher Education.
9. Kansanen P. (2003) *Teacher education in Finland: current models and new developments*.
10. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : <http://www.oecd.org>

У статті викладено та проаналізовано особливості змісту курікулуму підготовки вчителів середньої школи Фінляндії. Виділено основні компоненти та елементи курікулуму педагогічної підготовки майбутніх вчителів середньої школи та охарактеризовано роль практики у курікулумі фінської педагогічної освіти.

Ключові слова: курікулум, педагогічна освіта, вчитель середньої школи, основне навчання, компоненти курукулуму, елементи курукулуму.

В статье изложено и проанализировано особенности содержания курикулума подготовки учителей средней школы Финляндии. Выделены основные компоненты и элементы курикулума педагогической подготовки учителей средней школы и охарактеризовано роль практики в курикулуме финского педагогического образования.

Ключевые слова: курикулум, педагогическое образование, учитель средней школы, основное обучение, компоненты курукулума, элементы курикулума.

In the article analyzes the features and curriculum content of teacher training of secondary school in Finland. Evolved basic curriculum components and elements of teacher training of secondary school and characterized the role of practice in curriculum of Finnish teacher education.

Keywords: curriculum, teacher education, teacher of secondary school, basic education, curriculum components, curriculum elements.

ПРОБЛЕМА РОЗДІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

Актуальність проблеми. Одним із найцінніших здобутків будь-якого демократичного суспільства є свобода вибору: політичного, професії, місця проживання, освітнього закладу та ін. У високорозвинених країнах суспільству надається широкий спектр освітніх послуг, які за своєю різноманітністю дають змогу задовольнити потреби кожної особистості. Індивідуальний підхід до освіти дає змогу враховувати бажання кожної конкретної людини щодо темпів навчання, обсягу курсів, що вивчаються, методики викладання.

У сучасній Україні створення національної системи освіти потребує орієнтації на особистість. У цьому плані варто звернути увагу освітян на проблеми сучасного жіноцтва, у вирішенні яких, можливо, допомогли б жіночі школи. Нівелювання в навчально-виховному процесі особливостей обох статей негативно впливає на його наслідки. Це актуалізує необхідність вивчення досвіду роздільного навчання в історії вітчизняної і зарубіжної педагогічної думки. Адже, як відомо, розподіл шкіл на жіночі та чоловічі зумовлений історично.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблема жіночої і чоловічої освіти знайшла відображення у працях науковців, педагогів, громадських і культурних діячів різних історичних періодів. Так, у другій половині XIX – на початку XX століття в Україні це питання досліджувалося багатьма педагогічними діячами, серед яких М. Демков, О. Кониський, А. Обухов, М. Пирогов, К. Ушинський та ін.

Окремі аспекти роздільного навчання, а саме винятково розвиток жіночої освіти, знайшли відображення у дисертаціях: І. Малинко «Высшее женское образование на Украине» (вторая половина XIX – начало XX века) (1985 р.), І. Волкова «Жіноче питання в Україні (друга половина XIX століття)» (1995 р.), Л. Вовк «Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-і роки XX століття)» (1996 р.), Т. Сухенко «Середня жіноча освіта в Україні (XIX – початок XX ст.)» (2000 р.), Л. Єршової «Розвиток жіночої освіти на Волині (кінець XVIII – початок XX століття)» (2002 р.), Т. Шушари «Розвиток жіночої освіти в Таврійській губернії (XIX – початок XX століття)» (2006 р.), Т. Яковишиної «Організація педагогічної взаємодії у жіночих гімназіях Волині як умова соціального становлення учениць (друга половина XIX – початок XX століття)» (2010 р.), О. Аніщенко «Розвиток професійної освіти жінок в Україні (друга половина XIX – початок XX століття)» (2000 р.), в яких проаналізовано різні аспекти жіночої освіти. Важливими є праці з історії освіти жінок А. Бикової, М. Зінченка, М. Левицького, О. Ліхачової, М. Песковського, О. Піллер, В. Овцина, в яких подається загальна характеристика процесу формування системи жіночої освіти в Російській імперії.

Щодо освіти чоловіків, то її особливості розглядаються фрагментарно у контексті соціально-економічних, суспільно-політичних подій в Україні. Але, як відомо, перша чоловіча середня школа – Острозька академія відкрилася в Україні в кінці XVI століття, а перша жіноча – Харківський інститут шляхетних дівчат – створена у 1812 р. Оскільки жінці самою природою судилося народжувати дітей, виховувати їх, у досліджуваний період вважалося, достатньо тих знань, що передавали матері донькам з покоління в покоління. Звідси і відкриття шкіл відбувалося переважно для чоловіків, і завдання перед ними ставилися зовсім інші, ніж перед жіночими школами.

Мета дослідження. Здійснення історико-педагогічного аналізу проблеми роздільного навчання у загальноосвітній школі України наприкінці XIX – на початку XX століття.

Виклад основного матеріалу дослідження. Друга половина XIX століття позначилася низкою реформ, політико-економічні перетворення мали глобальні соціальні наслідки. Зміни

у соціально-економічній сфері вимагали від людства нового рівня освіченості: суспільство потребувало інтелектуально розвинених працівників. Стрімко активізувалася й вітчизняна гуманітарна думка: створювалися освітні товариства, розвивалася педагогічна журналістика, відбулося поживавлення соціально-педагогічного руху, який боровся з неграмотністю. Інтелігенція виступала проти шкільних статутів, які обмежували доступ непривілейованих верств населення, нерівних можливостей жінок і чоловіків у можливості здобувати освіту. Уже в кінці XIX – на початку XX століття відбуваються зміни в поглядах на цю проблему, хоча і влада і більшість населення країни визнавали правомірною другорядну роль жінки у суспільстві; особливо зростає інтерес громадськості до питань статі взагалі й в освіті, зокрема. Друга половина XIX – початок XX століття – період еволюції становища жінок. Видатні громадські діячі критикували патріархальні основи, що закріплювали статеву дискримінацію. М. Пирогов своїм виступом «Питання життя» (1856 р.) звернув увагу суспільства на організацію освіти, виховання взагалі та виховання чоловіка і жінки зокрема [4]. «Жінки, – писав він, – доглядаючи за колискою людини, організовуючи ігри її дитинства, навчаючи її вуста промовляти і перші слова, і першу молитву, стають головними зодчими суспільства» [5, с. 51]. Тому суспільство не може залишитися байдужим до успіхів і невдач жіночої освіти і отже мусить підтримувати її. Педагог акцентував увагу на тому, що дівчина, «закінчивши курс навчання, ховається в сімейному колі; її діяльність, а отже, і результати навчання, залишаються невідомими, і суспільство може судити про це тільки з подальших, менш очевидних наслідків» [6, с. 192].

Відомий педагог Костянтин Дмитрович Ушинський виступав за рівні права чоловіків і жінок в освіті. Освіта жінки, як і освіта чоловіка, має стати загальнолюдською і гуманною. Жінкам нарівні з чоловіками мають бути відкритими двері не тільки початкових і середніх, а й вищих навчальних закладів, про що у своїй праці «Одна з темних сторін німецького виховання» (1865 р.) він писав «чоловік і жінка – особи рівноправні, однаково самостійні й однаково відповідальні» [13, с. 190].

Зазначимо, що видатний український письменник, просвітник, громадський діяч і педагог О. Кониський засуджував обмеження соціальної ролі жінки та виховання в ній лише майбутньої дружини, матері. У своїх працях «Про жіночу освіту взагалі і про Полтавську жіночу гімназію» (1862 р.), «Жіноча освіта на Україні» (1884 р.) він ставив вимоги до розвитку жінки як особистості, яка має «рівні з мужчинами» права на освіту, захищав загальноосвітній, відкритий характер виховання жінки, його безперервність і загальнодоступність. Так, О. Кониський доводив, що жінці знання потрібні не лише для того, аби влаштувати особисте життя, але й для служіння суспільству. Саме тому одне із завдань розвитку жіночої освіти він сформулював так: «Жіноча просвіта має пристосовуватися до тих практичних умов, котрі посилає нам життя» [2, с. 52]. По суті, педагог проголошував гендерну рівність у виборі професії, однак «нема ніякої причини не відчинити широких дверей жіноцтву на ниву медицини, всіх технічних знань, контор і канцелярій. Само життя вимагає цього все пильній і пильній» [2, с. 52].

Підкреслимо, що поступове набуття жіночим населенням економічної незалежності зумовило усвідомлення історично сформованої соціальної детермінанти – нерівноправності, загострювалося протиріччя між традиційними патріархальними установками та новими вимогами до поведінки чоловіка й жінки. Чоловік втрачав звичний статус глави родини, жінка – роль об'єкта його влади. Поступове усвідомлення жінкою свого «я» сприяло утвердженню нової моралі, яка захищала рівні можливості чоловіка і жінки у доступі до влади, освіти, культури тощо.

Встановлення всестанового характеру початкової школи (більшість початкових шкіл були спільними для навчання чоловіків і жінок), відкриття земських шкіл, міських училищ, збільшення кількості професійних і вищих навчальних закладів відігравали важливу роль у економічному та культурному розвитку держави. Зміни в освіті відбувалися у контексті загальних реформ громадянського суспільства. Серед цих змін слід відмітити реформу жіночої освіти (кінець 50-х – початок 70-х років XIX століття), яка вплинула на те, що жіноча

школа стала безстановою і відкритою, як і чоловіча; відкриття жіночих училищ відомства імператриці Марії сприяло набуттю дівчатами професії домашньої вчительки; з 70-х років XIX століття почався процес зближення жіночих навчальних закладів з чоловічими за змістом навчальних предметів відповідно до «Положення про жіночі гімназії й прогімназії Міністерства народної освіти» (1870 р.), за яким жіночі училища перейменовувалися у гімназії та прогімназії [10], які мали характер приватних навчальних закладів і утримувалися на кошти громадськості й пожертвування та призначалися в основному для дівчаток «середнього статку». «Положення» орієнтувалося на практичний характер освіти, хоча й не виходило за межі призначення жінки-матері і виконання нею традиційної усталеної гендерної ролі в суспільстві. Ним також визначався 7-річний термін навчання замість 6-річного, як це було раніше. З 1872 р. почали масово відкриватися приватні жіночі гімназії, що працювали за міністерськими програмами. Так, за даним Міністерства народної освіти, у 1880 р. у Російській імперії вже нараховувалося 106 жіночих гімназій і 156 прогімназій, проте лише 10% з них були державними [11].

Головна мета жіночих гімназій і прогімназій полягала у «приученні до поваги релігії як основи життя й доброї моральності, до порядку, законності й чесному виконанню обов'язку, щоб у такий спосіб підготувати їх на служіння суспільству й зробити вірними слугами Государя й Батьківщини» [7, с. 9]. Курс жіночих гімназій включав такі обов'язкові предмети: Закон Божий, російська мова (граматика і знайомство з найважливішими творами словесності), арифметика з додатком рахівництва і основи геометрії, географія загальна й російська, історія всесвітня і російська, найголовніші поняття з природничої історії й фізики з додаванням відомостей, що стосуються домашнього господарства та гігієни, краснопис, рукоділля і гімнастика. До необов'язкових предметів гімназій і прогімназій належали: французька, німецька, латинська або грецька мови, малювання, педагогіка, музика, співи танці [8]. Викладання педагогіки здійснювалося за програмою, яка містила відомості про виховання, про прийоми і методи викладання обов'язкових предметів у жіночих гімназіях. Програма з педагогіки містила також відомості, які допомагали б «ученицям при виконанні своїх майбутніх обов'язків як виховательок: при цьому особлива увага зверталася на особливості харчування й продукти для немовлят і для дитячого віку, про значення чистого повітря для здоров'я дітей, про догляд за шкірою, про спокій і рух, про типові дитячі хвороби» [12, с. 91].

Щодо змісту освіти середньої школи: у порівнянні із чоловічими інституціями, у жіночих середніх навчальних закладах була менша тривалість навчання й ущільнені навчальні програми (у чоловічих 206 год., у жіночих – 175 год. (міністерські – жіночі гімназії Міністерства народної освіти) і 143 год. (марійські – відкриті всестанові навчальні заклади, діяльність яких була започаткована відомством Імператриці Марії за ініціативи відомого педагога, професора М. Вишнеградського (квітень 1858 р.), без урахування мистецького компоненту).

Чоловічі гімназії діяли за «Статутом гімназій і прогімназій Міністерства народної освіти» 1871 р., згідно з яким усі чоловічі гімназії класичні і реальні перетворювались на класичні, метою яких визначалася підготовка юнаків до вступу в університет. Кошти на утримання гімназистів надавалися урядом, громадою і приватними особами. У гімназіях викладалися: Закон Божий, російська мова з церковнослов'янською і словесність, латинська і грецька мови, математика, фізика і космографія, історія, географія, природознавство, німецька і французька мови, чистописання, малювання і креслення. Гімнастика і співи викладалися безкоштовно лише для бажаючих. За окрему плату учнів навчали музиці і танцям. Як зазначалося у «Збірнику постанов по Міністерству народної освіти» (1865 р.), гімназисти носили форму, пристосовану до умов клімату та пір року. Головним завданням чоловічих гімназій було виховання любові до вітчизни, патріотизму, релігійності, товаришкості, волі, самостійності й відповідальності, тоді як кожна випускниця гімназії була обізнана з наукою догляду за дитиною, процесом виховання дітей, з правилами здорового способу життя [9]. П. Каптерев в «Історії російської педагогіки» наголошував, що виховний процес у чоловічих

гімназіях здійснювався класними наставниками, яких призначали з числа тих викладачів, що мали найбільшу кількість уроків у конкретному класі. Популярними були драматичні гуртки, фізкультурні змагання. У чоловічих гімназіях карали учнів за скарги, за приниження, образу молодших [1]. Чоловічі гімназії мали за мету підготовку учнів для продовження освіти в університетах, у підготовці випускників до служіння державним інтересам, а жіночі не ставили таких завдань: вони, крім надання знань з основ наук, орієнтували дівчат-гімназисток на виконання соціальних ролей вихователки, гувернантки, а також готували учениць до виконання ролей дружини, матері, тобто основною метою освіти дівчат було формування знань, умінь і навичок, необхідних для ведення домашнього господарства та виховання дітей.

Висновки. Отже, підсумовуючи, зазначимо, в кінці XIX – на початку XX століття відбувалася повільна еволюція поглядів щодо призначення жінки і чоловіка у суспільстві та сім'ї, що вплинуло й на трансформацію системи освіти. Друга половина XIX – початок XX століття – це період еволюції становища жінок, період виборювання ними рівноправного статусу з чоловіками, насамперед через здобуття рівної з ними освіти, про що свідчить відкриття жіночих гімназій і прогімназій, які стали відкритими та відігравали важливу роль у зміні ставлення суспільної думки до жінки, поширенні жіночої середньої освіти, піднесенні культурного рівня жінок, залученні їх до суспільного життя, розширенні сфери життєдіяльності та реалізації права жінок на здобуття професії у педагогічній, медичній та інших галузях. Також відбуваються тенденції до зростання кількості чоловічих навчальних закладів у країні, що теж пояснюється соціально-економічними потребами суспільства: у потребі підготовки учнів для продовження освіти в університетах, до служіння державним інтересам тощо.

За нашим переконанням, роздільне навчання є системною науковою проблемою, яку вважаємо за доцільне розглядати у контексті теоретичних і практичних здобутків вітчизняної та зарубіжної педагогіки з урахуванням сучасних тенденцій розвитку шкільної освіти, концепції виховної діяльності, в яких обґрунтовано провідні завдання виховання.

Таким чином, здійснений нами науковий пошук не вичерпує окресленої проблеми і потребує подальших досліджень.

Література:

1. Каптерев П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев. – Петроград, 1915. – 557с.
2. Кониський О. Жіноча освіта на Україні / О. Кониський // Педагогічні погляди : зб. ст. / [упоряд. : В. Л. Федяєва, Г. В. Белан]. – Херсон : Вид-во ХДУ, 2004. – С. 46-53.
3. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы: гимназии и реальные училища с конца XIX в. до Февральской революции 1917 г. / Н.А. Константинов. – М. : Учеб.-пед. изд-во Мин-ва просвещения РСФСР, 1957. – 246 с.
4. Петренко О.Б. Роль ідей М. Пирогова у становленні гендерного підходу у вітчизняній педагогіці / О.Б.Петренко // Наукові записки. Серія «Психол.-пед.» науки / [за заг. ред. проф. Є.І.Коваленко]; Ніжин. держ. ун-т ім. М. Гоголя. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2009. – № 4. – С. 146-149.
5. Пирогов Н.И. Вопросы жизни / Н. И.Пирогов // Избр. пед. соч. / сост. и автор коммент. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок; отв. ред. А.Н. Алексюк. – М.: Педагогика, 1985. – С. 29-51.
6. Пирогов Н.И. Программы и правила для женских пансионов / Н.И. Пирогов // Избр. пед. соч. / сост. и автор коммент. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок; отв. ред. А.Н. Алексюк. – М.: Педагогика, 1985. – С. 177-198.
7. Положение о народных училищах и женских гимназиях Юго-Западного края и правила о специальных испытаниях по Министерству народного просвещения. – К. : Универ. типогр., 1869. – 44 с.
8. Родевич М. Сборник действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения с последовавшими с 1870 г. изменениями и дополнениями / М. Родевич. – СПб., 1884. – 93 с.
9. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения . – СПб., 1876. – Т. III. – С. 1420-1444.
10. Свод законов Российской империи. – СПб., 1893. – Т. XI, ч. I. – С.400-402.
11. Сухенко Т.В. Жіноча середня освіта в Україні (XIX - початок XX століття) / Т.В.Сухенко // Укр. іст. журн. – 1998. – №5. – С. 63-74.
12. Учебный план педагогики (2 урока) в 7-м классе / Родевич М. // Сб. действующих постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям М-ва нар. просвещ. с последовавшими с 1870 г. измен. и

доп. – СПб., 1884. – С. 34; 91.

13. Ушинський К.Д. Одна з темних сторін німецького виховання / К. Д. Ушинський // Вибр. пед. тв. : в 2 т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 182-191.

Стаття присвячена проблемі роздільного навчання, тобто окремого навчання чоловіків і жінок в Україні в другій половині XIX – на початку XX століття.

Ключові слова: роздільне навчання, жіноча освіта, освіта чоловіків, загальноосвітні навчальні заклади.

Статья посвящена проблеме раздельного обучения, т.е. отдельного обучения мужчин и женщин в Украине во второй половине XIX – в начале XX века.

Ключевые слова: раздельное обучение, женское образование, мужское образование, общеобразовательные учебные заведения.

The article deals with a separate education, ie a separate education of men and women in Ukraine (in the second half of the nineteenth - early twentieth century).

Keywords: separate education, women education, education of men, gymnasium.

УДК: 372.8:811.111

**А.А. Назарчук, А.В. Бредік
м. Хмельницький, Україна**

ШЛЯХИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Знання і кваліфікація є пріоритетними цінностями в житті людини в умовах інформаційного суспільства. Для того, щоб вільно орієнтуватися у всіх аспектах розвитку обраної галузі у світовій практиці, необхідно володіти інформацією не тільки рідною мовою, але й іноземною. Саме тому ХХІ століття ЮНЕСКО визначено століттям поліглотів.

Ось чому проблема вивчення іноземної мови як засобу спілкування набуває особливого значення в сучасній школі. Таким чином, основною метою вивчення іноземних мов є формування і розвиток комунікативної компетентності учнів, навчання практичному володінню іноземною мовою.

Для сучасної мовної освіти вкрай необхідні міжпредметна інтеграція, варіативність та орієнтація на міжкультурний аспект в оволодінні мовою. Саме такий підхід до вивчення іноземної мови сприяє мотивації навчання, а мотивація в свою чергу – це успішне оволодіння іноземною мовою, це якісні результати, це розвиток і виховання успішного випускника, громадянина України, майбутнього професіонала своєї справи [1].

Проблемою мотивації навчання займалися вчені: І. Бех, Л. Божович, Ю. Бабанський, І. Васильєв, Д. Ельконін, А. Леонтьєв, А. Маркова, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін. Вони вважають, що мотивація – це складне багаторівневе психічне утворення, що акумулює інтереси, потреби, схильності, уявлення, потяги, очікування значущих для особистості результатів її діяльності. Так, А. Маркова вважає, що для організації ефективної виховної роботи щодо розвитку мотивації вчителю дуже важливо уявити собі загальні тенденції вікового розвитку школяра: знати з якими мотивами приходить дитина в школу, яка мотивація може і має складатися в учнів до кінця початкової школи, щоб вона готовила учнів до вирішення завдань середньої школи; враховувати, яка мотивація може і має скластися в учнів до кінця середньої школи, щоб випускник був готовий до постановки і вирішення професійних і соціальних задач [2].

Метою статті є обґрунтування шляхів, спрямованих на формування мотивації навчання англійської мови на середньому етапі навчання.

Педагогічна діяльність, як справедливо зазначає М. Поташник, будучи сплавом науки і мистецтва, завжди припускає творчість, практично втілювану в нестандартний підхід до вирішення проблем; розробку нових методів, форм, прийомів і засобів та їх оригінального

сполучення; ефективне застосування наявного досвіду; удосконалення раціоналізації модернізації відомого відповідно до нових завдань; вдалу імпровізацію на основі як точного знання й компетентного розрахунку, так і високорозвиненої інтуїції; уміння бачити кілька рішень однієї і тієї ж проблеми; уміння трансформувати методичні рекомендації, теоретичні напрацювання в конкретних педагогічних діях [3]. Резервами становлення мотивації в середньому шкільному віці є стійкий інтерес до виявлення узагальнених закономірностей у навчальному предметі і до способів здобуття знань, інтерес до спільних колективних форм навчальної роботи в соціально-значимих видах діяльності (праця, самоосвіта, спілкування) [4]. Учитель зобов'язаний створити позитивний емоційний фон на уроці, стимулювати навчальну діяльність учнів, використовуючи диференціацію навчання, тобто угруповання учнів на основі їх певних особливостей або комплексів цих особливостей.

Поява нової критично-креативної парадигми освіти висунула нові вимоги до діяльності вчителя – це, насамперед, організація й управління процесом розвитку особистості учня. Це головне завдання сучасної освіти. Учень має перетворитись із об'єкта навчання на суб'єкт навчання, тобто разом із учителем стати співавтором навчального процесу, що передбачає його участь в організації і проведенні уроку; його особисту зацікавленість у досягненні позитивних результатів. Тому англійська мова – це не тільки засіб спілкування, але й джерело розуміння людей усього світу, знайомство з культурою, бізнесом, політичною історією різних країн та їх минулим. Ось чому одне з головних завдань учителя англійської мови – як зробити роботу учнів перспективною і як правильно організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів з метою створення позитивної мотивації навчання.

Розглянемо деякі шляхи організації навчального процесу в класі для забезпечення розвитку мотивації та творчості учнів на середньому етапі навчання.

Щоб досягти певного результату, варто використати цікавий, емоційний, суперечливий матеріал на уроці, який здатний зацікавити і здивувати учня.

З огляду на це, розглянемо мотиваційну сферу в середньому шкільному віці та шляхи її реалізації. Насамперед потрібно відзначити, що це підлітковий вік, найважчий етап у віковій категорії. Статевий розвиток дітей-підлітків спричиняє психічні зміни. Основне вікове новоутворення – почуття психосоціальної адаптації. Підлітку необхідно визначити свою адекватність, ідентифікувати своє місце серед однокласників, друзів. У цьому віці згасає інтерес до навчання, підлітки не усвідомлюють значення знань для подальшого життя, але інтерес виникає до предметів, які чимось зацікавили, мотивація підтримується за рахунок оцінки. Статус учня в класі визначається не знаннями, а оцінкою. Підліткам у цьому віці властиво заучувати без розуміння, але увагу привертає можливість брати участь у роботі і висловлювати свою думку, емоційний, прикладний, конкретно-образний матеріал і навпаки, абстрактний і узагальнюючий матеріал інтересу не становить. У учнів даного віку спостерігається велика кількість захоплень, не пов'язаних з навчанням, але інтереси в них нестійкі, несформовані. Учні 5-7 класів характерно протиставляти себе дорослим, проявляти агресивність, у цьому віці можна спостерігати крах авторитетів і розрив старих зв'язків. У 7-9 класах з'являються нові зв'язки, захоплення дітей часто не відповідають матеріальним можливостям батьків. У дітей завищений рівень вимог до себе і до своїх близьких, їм властива неадекватна поведінка. Аналізуючи вікову характеристику дітей 10-15 років, можна визначити такі провідні вікові мотиви: підлітку необхідно завоювати своє місце серед таких як він, тому основне завдання для підлітка – це визнання іншими людьми. Мотиваційний вплив здійснюється через оцінку, цікавий матеріал учителя на уроці має містити протиріччя, учень має мати право висловити свою точку зору, брати активну участь у роботі. Тому ефективним мотиваційним впливом на організацію роботи дітей є поділ їх на групи, в яких розподіл ролей здійснюють учні без втручання вчителя. Пізнавальний інтерес учнів середньої ланки є найбільш значним у цьому віці. Тому вчитель має використовувати відповідно до цих інтересів конкретні прийоми роботи для мотивації навчальної діяльності учнів даного віку [5].

На своїх уроках у середній ланці з метою підвищення мотивації, рівня знань учнів, зацікавленості предметом, намагаємось підібрати матеріал, який би зацікавив учнів даного

віку, використовуючи різноманітні види роботи: розподіляємо учнів на групи (пари) для створення ситуацій, для рольових ігор, імітацій, використовуємо наочність і мультимедійні засоби, ігри й ігрові моменти.

Навчальна діяльність – це основна форма активності учня, спрямована на зміну самого себе як суб'єкта навчання. Відповідно до принципу єдності свідомості і діяльності, сформульованого С. Рубінштейном, навчальна дія складається з двох компонентів: мотиваційного (спонукання) та виконавського [6].

Навчальні дії розвиваються від дії за зразком до творчих дій. Мотив як спонукальна причина окремої дії є результатом складної взаємодії мотивів – цілей, пізнавального інтересу, соціальних, моральних, практичних тощо. Основною формою організації навчальної діяльності є урок. Для проведення уроку, на нашу думку, з метою створення мотиваційних моментів, варто дотримуватись таких рекомендацій:

1) використовувати різноманітні форми і методи навчання, враховуючи вікові особливості учнів 5-9 класів, їхній досвід та інтереси;

2) створювати атмосферу зацікавленості кожного учня (від слабкого до сильного) у власній роботі та заохочувати до роботи в групах, парах, у всьому класі шляхом індивідуального та диференційованого підходу;

3) створювати таку ситуацію на уроці, яка б дозволила кожному учневі, незалежно від ступеня його готовності до уроку, почувати себе комфортно, не принижувати його особистість, а навпаки, дати можливість повірити в свої сили, проявити себе на окремих етапах уроку;

4) заохочувати прагнення учнів до самостійної роботи, аналізувати різні способи виконання завдань, підтримувати творчу ініціативу дітей;

5) на початку уроку ставити перед учнями конкретну мету та повідомляти, що вони сьогодні навчаються робити і для чого їм це потрібно в житті, а в кінці уроку обговорювати те, що ми «дізналися» і те, що «сподобалось» або «не сподобалось» на уроці та чому, що хотілося б виконати ще раз, а що зробити по-іншому (метод «рефлексії»);

6) під час опитування на уроці та виставлення оцінок аналізувати не лише правильність відповіді, але й її оригінальність, неординарність, самостійність;

7) оголошуючи домашнє завдання, варто давати детальні рекомендації щодо його виконання та можливі зразки, якщо мова йде про творче завдання (проектна робота, творча письмова робота з ілюстраціями тощо).

З огляду на вище сказане можна зазначити, що учень на уроці має бути налаштований на ефективний процес пізнання, бути в ньому зацікавленим, розуміти, що і навіщо він виконує без виникнення цих мотивів навчання, без мотивації навчальної діяльності урок не може принести позитивний результат. Для досягнення результату можна використовувати різноманітні прийоми розвитку пізнавальних мотивів.

Пропонуємо декілька варіантів мотивації навчальної діяльності зі свого досвіду роботи. Розглянемо деякі приклади, які можна змінювати в залежності від теми уроку і практичної мети. Дані приклади не догма, а лише суб'єктивне бачення вирішення цієї проблеми.

1. Мотивація навчальної діяльності шляхом бесіди. Тема уроку в класі: «Минуле й теперішнє». Мета – навчити дітей використовувати Past Simple і Present Simple. Учитель демонструє учням ілюстрації про життя в XIX столітті та фотографії сучасності і залучає дітей до активної бесіди, пов'язуючи новий матеріал із раніше вивченим. Учитель вказує на практичне значення теми: минуле – це Past Simple, теперішнє – це Present Simple.

2. Мотивація навчання шляхом створення проблемної ситуації. Тема уроку: «Fairy-tales». Дітям пропонується опрацювати текст про казкових фей і дівчаток, які зустрілися з ними. Створюється проблемна ситуація: чи повірити дівчаткам? чи ви вірите у фей? Учні діляться на групи, вчитель спонукає їх до порівняння, зіставлення, протиставлення фактів, явищ, висвітлення їх у тексті.

3. Мотивація навчальної діяльності за технологією «Незакінчене речення». Учні роздаються картки з незакінченими реченнями, наприклад, I feel (felt) when I I feel (felt)

nervous when I I feel (felt) annoyed when I ... Речення стосуються теми уроку – учні активізують ЛО та вчать використовувати Past and Present Tenses у своїх висловлюваннях.

4. Мотивація навчальної діяльності шляхом виготовлення саморобних наочних посібників.

1) Наприклад, запропонована тема: «Health Life» від «Smile Club» (Клубу посмішки). Діти створюють міні-книжку, в якій пишуть рекомендації щодо здорового способу життя, малюють малюнки та інше.

2) Окрім того дітей можна залучати до створення таблиць і схем, що пояснюють, наприклад Past Simple, Present Simple, Past Continuous. Учень складає речення в Past Continuous і пише кожне слово на окремому аркуші: Helen, was, reading, a book, at 6 o'clock yesterday. Демонструючи це речення біля дошки, учень сам пояснює порядок слів у реченні, а потім утворює запитальну і заперечну форми, змінюючи картки. Ця форма роботи формує в учнів уміння відокремлювати головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, та, що особливо важливо, сприяє активізації розумової діяльності.

5. Мотивація навчальної діяльності шляхом використання творчих завдань.

1) Тема: «The Protection of Nature». Дітям пропонується виготовити футболку, на якій було б зображення і текст відповідно до теми.

2) Тема: «A Virtual Star», «My Imaginary Animal». Учні представляють свої творчі роботи з малюнками, фото тощо про віртуальну зірку, вигадану тварину.

6. Мотивація навчальної діяльності шляхом створення ситуації успіху. Практика свідчить про те, що дуже складно працювати з невстигаючими учнями, тому що останні не можуть засвоїти повністю матеріал. Пропонується такий прийом, як дозування викладеного матеріалу. Учні виконують завдання, використовуючи підказку. Для цього учитель виготовляє картки з підстановочними таблицями, схемами, словами відповідно до теми. Враховуючи, що для деяких учнів і таке завдання було максимально можливим, можна припустити, що для його оцінювання варто використовувати іноді і вищий бал. Такий прийом виправдовує себе особливо на окремих етапах навчання, оскільки оцінка є домінуючим мотивом у цьому віці. Учні починають вірити в себе і краще оволодівають матеріалом.

7. Мотивація навчальної діяльності за допомогою екстраполяції. Екстраполяція – це здатність мозку прогнозувати. Вміння переносити наявні знання і вміння в іншу ситуацію – це ознака творчого мислення. Наприклад;

1) У 6 класі пропоную намалювати й описати себе через 15-20 років (особисте життя, моя робота, мої захоплення). При цьому вивчається структура «to be going to ...».

2) Дітям пропонується порівняти своє раннє дитинство, теперішній вік і якими вони себе бачать у майбутньому (повторення структур «used to», Future Simple, Present Simple, «going to ...»).

8. Мотивація навчальної діяльності в процесі навчальних ігор. Ігрові моменти в процесі навчання на середньому етапі продовжують позитивно впливати на учнів, підвищують ефективність навчання. Звичайно ж, про ігри можна говорити багато і застосовувати їхні різні види (лексичні, граматичні, фонетичні й ін.) на різних етапах уроку, але варто відзначити ті ігрові ситуації, застосування яких не потребує значного часу ні на підготовку, ні на проведення. Їх можна застосовувати багаторазово для вивчення різних граматичних явищ, лексичних одиниць тощо до різних тем. Однак вони сприяють значному поживленню учнів на уроці і діти запам'ятовують їхні правила, що дає змогу вчителю використовувати їх неодноразово та не пояснювати деталі гри щоразу.

1) *Барон Мюнхаузен*. Мета – спростувати вигадки барона Мюнхаузена, які заздалегідь підготував учитель. Наприклад, під час вивчення «Future Simple» і «going» можна запропонувати дітям домашнє завдання: вигадати явно неправдиві твердження, які зачитуються та спростовуються на уроці на етапі перевірки домашнього завдання.

2) *Крокодил*. Доцільно використовувати на уроках повторення й узагальнення матеріалу. Клас поділяється на кілька команд. Учитель пошепки повідомляє зміст завдання

капітанам команд. Учні за допомогою міміки та жестів повідомляють усьому класу суть завдання.

3) *Ланцюжок*. Ланцюжки можуть бути різними: ланцюжок думок, ланцюжок відповідей на питання, ланцюжок прочитаних слів, речень і т.д. Сприяє формуванню уваги.

4) *Суфлер*. До дошки викликаються два учні (один сильний, інший – слабший). Сильний учень розпочинає повідомлення з теми перший (він – суфлер), другий учень має відтворити сказане і придумати подібне речення сам, змінивши тільки деякі слова. Наприклад, під час навчання монологічного мовлення тощо.

9. Мотивація навчальної діяльності за допомогою відео-уроків, рольових ігор і вивчення пісень. Учням пропонується подивитися відеосюжети на запропоновану тему, виконати завдання, пов'язане з побаченим. Розучування пісень, участь у рольових іграх, де ролі розподіляють самі діти, сприяє підвищенню інтересу до уроку. У процесі використання даного прийому роботи можуть проявити себе найслабші учні або ті, які не проявили інтересу до предмету раніше.

10. Мотивація навчальної діяльності за допомогою прийомів роботи з текстом.

1) Учням пропонується текст, що стосується матеріалу, потім учитель збирає тексти і пропонує учням нові тексти, в які внесено певні зміни. Учні мають порівняти тексти.

2) Учитель читає оповідання, в якому описується певна подія, але робить помилки в тексті. Учні мають зреагувати і записати помилки в зошит. Перевіряється увага дітей і їхні знання.

11. Мотивація навчання на основі діяльнісного підходу до навчання.

а) Під керівництвом учителя учням задаються питання: «Який результат вашої роботи на уроці? Якими способами можна досягти результату? Що ви очікуєте досягти?»

б) Самостійна навчальна діяльність: учень керує своєю пізнавальною діяльністю самостійно, виконуючи її відповідно до своїх знань, цілей, мотивів.

12. Мотивація навчання шляхом проведення рефлексії. Використовується для закріплення матеріалу. Учитель має розуміти важливість цього етапу роботи, що полягає в записуванні змісту виконаного, підведення риси під знаннями, які були засвоєні, і встановленні зв'язку між тим, що вже засвоєно, і тим, що знадобиться в майбутньому. Учень вчиться аналізувати свої дії, робити висновки, порівнювати реальні результати з очікуваними. Наприклад, у кінці уроку варто поставити запитання не тільки, що засвоєно на уроці, але й що сподобалося, а що ні, які моменти уроку ви б хотіли повторити ще і що ще хотіли б дізнатись. Учитель ставить запитання:

What have you learnt for today?

What did you like the best?

How did you feel about this English lesson?

А в кінці уроку дітям пропонується підняти заздалегідь приготовлені «смайлики» («happy», «unhappy», «interested») і дізнатись, як вони почувались під час уроку, чи зацікавив їх новий матеріал.

Для здійснення самооцінювання в кінці семестру, теми тощо, учням можна запропонувати для заповнення такі аркуші оцінювання набутих умінь. Критерії оцінювання (5- very good, 1 – not so good).

Учень вибирає те, що йому підходить.

Цей роздатковий матеріал – аркуші для самооцінки учнів допомагають дітям замислитись над своїм навчанням, поділитись думками з ровесниками, почути їх міркування. Такий процес спілкування сприяє підвищенню мотивації, адже кожен учень націлений на позитивний результат.

Отже, формування мотивації навчання на середньому етапі в процесі вивчення іноземної мови підвищується різними шляхами, а саме за допомогою використання інноваційних технологій навчання, залучення різноманітних інтерактивних методик і власного досвіду.

Учителю необхідно мобілізувати потенційні можливості школярів певного віку, знати психологічні та вікові особливості дітей різного віку і здійснювати вплив на домінуючі в цьому віці потреби та інтереси.

1.	This is how I feel about writing	5	4	3	2	1
	reading	5	4	3	2	1
	speaking	5	4	3	2	1
	listening	5	4	3	2	1
	I can work in pairs	5	4	3	2	1
	I can work on my own	5	4	3	2	1
	I usually do my homework	5	4	3	2	1
	I can speak English in class	5	4	3	2	1
2.	I need to learn better					
3.	How I felt this semester about my English lessons:					
	happy					
	tired					
	bored					
	angry					
	confused					
	interested					
	proud					
	excited					

Література:

1. Котовська А. Основні тенденції сучасної методики викладання іноземних мов / А. Котовська // English. – 2011. – № 17. – С. 4.
2. Маркова А. К. Формирование мотивации ученья / А. К. Маркова, Т.А Матис, А.Б. Орлов. – М. : Педагогіка, 1990. – 136 с.
3. Вакуленко О. Мотиваційні фактори у вивченні англійської мови / О. Вакуленко // English. – 2001. – № 11. – С. 5.
4. Психология обучения подростка ; под ред. В.В. Давыдова. – М. : Наука, 1977. – 138с.
5. Енциклопедія педагогічних технологій і інновацій / автор-укладач Н.П. Наволокова. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 176 с.
6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. – [2-е издание]. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
7. Вакуленко О. Мотиваційні фактори у вивченні англійської мови / О. Вакуленко // English. – 2011. – № 11. – С. 5.

Розглядається проблема мотивації навчальної діяльності учнів на середньому етапі в процесі вивчення англійської мови.

Ключові слова: мотивація, середній шкільний вік, іноземна мова, рефлексія.

Рассматривается проблема мотивации учебной деятельности учащихся на среднем этапе в процессе изучения английского языка.

Ключевые слова: мотивация, средний школьный возраст, иностранный язык, рефлексия.

The problem of motivation of educational activity of middle-aged pupils in the process of studying English is being regarded in the article.

Keywords: motivation, middle-school age, foreign language, reflection.

З ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЦИКЛУ

Сучасне заняття – це передбачуване співробітництво творчо працюючого викладача й активного думаючого студента, де викладач використовує демократичний особистісно орієнтований підхід, а навчальна діяльність має вмотивований характер, що підтримується розумно використаними інтерактивними комп'ютерними технологіями.

Добре продумане та правильно побудоване заняття, як правило, дає гарні результати. А що ми розуміємо під гарним результатом? Звичайно, це – формування конкретних знань, умінь і навичок. Причому формуванню знань і вмінь у медичній системі освіти завжди надається вирішальне значення. Якими знаннями слід «озброїти» студента, щоб він правильно відповідав на десятки, сотні тестів, що скрупульозно відтворюють детальні поняття певної теми?

Яким же має бути сучасне заняття, щоб результати його були оптимальними?

Ще Ян Каменський прагнув знайти такий загальний порядок навчання, у якому не потрібно було би нічого іншого, «як майстерного розподілу часу, предметів і методу». Пройшло три століття з часів Каменського, але й досі людство так і не наблизилось до стрункого, врівноваженого, єдиного навчального процесу [2, с. 38].

Постійно ведеться активний пошук ефективних методик його побудови. Поряд із традиційними методиками пропонуються альтернативні інноваційні системи навчання, які цілісно спрямовані на розвиток особистості студента.

Інноваційне навчання, на відміну від традиційного, має на меті не стільки подання певної суми знань, скільки забезпечення розвитку особистості студента. Знання як такі в інноваційному навчанні відходять на другий план і мають співпадати з інтересами та потребами дитини. Головною дійовою особою в цьому випадку є не викладач, а студент. Видатний педагог, філософ Дж. Дьюї вважав, що потреби дитини мають бути визначальними у процесі навчання; «не програми, а вона (дитина) має визначати як якість, так і кількість навчання». Це означає, що в постановці мети і завдань навчання студент бере безпосередню участь, а співпраця і співтворчість значно підвищують його мотивацію до вивчення навчального матеріалу [2, с. 49].

Саме тому, викладачі загальноосвітніх дисциплін нашого коледжу ефективно використовують у своїй роботі інноваційні технології навчання, серед яких, в першу чергу, хочеться відмітити:

- інтерактивні технології;
- технології проектного навчання;
- інформаційні технології;
- технології дослідницького та розвиваючого навчання;
- випереджаюче навчання та інші.

А тепер зупинимось детальніше на окремих технологіях навчання.

Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен, хто навчається, відчуває свою успішність та інтелектуальну спроможність [9].

Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обмірковані рішення [8].

Досвід виховання власних дітей і студентської молоді дозволяє мені стверджувати, що творчий потенціал наявний у кожної дитини. Чи буде цей потенціал розкрито – залежить від роботи педагогів.

Як сформувати і підтримати інтерес до навчання, забезпечити духовний та інтелектуальний розвиток кожної особистості? Слід відмітити, що викладачі загальноосвітніх дисциплін шукають і знаходять такі методи, прийоми, які б змінили «смак» навчання.

Біологія – один із базових предметів для студентів медичних закладів. Тому за міцними знаннями стоїть основна ціль – опанування професією, і саме знання допомагають студентам сформуватись як особистості.

У коледжі даний предмет викладають два викладачі – А. Топольнюк та В. Цимбал.

На заняттях з біології у викладача А. Топольнюк чітко прослідковується поєднання інформаційних технологій з інтерактивними методами навчання. Анжела Броніславівна практикує роботу із структурованими конспектами, які дозволяють сконцентрувати великий обсяг теоретичного матеріалу в єдину чітку і лаконічну систему, а також краще засвоїти матеріал на занятті, а домашньому завданню надати творчого характеру. Оформлення структурованого конспекту активізує зорову і слухову пам'ять, створює позитивну атмосферу на занятті. Викладачем розроблено власну методику використання і створення структурних конспектів за інтерактивними технологіями, яка називається «синтез думок» та «спільний проект». Такі підходи забезпечують розвиток міжособистісного спілкування та успішне засвоєння нового матеріалу. Викладач не стільки вчить, як допомагає вчитись!

Анжелою Броніславівною було проведено відкрите заняття на регіон. Досвід роботи викладача з теми «Використання інноваційних технологій у процесі викладання біології» вивчався викладачами коледжу, узагальнений у вигляді альбому та збірки, копії яких зберігаються в методичному кабінеті Вінницького базового медичного та Вінницькому базовому технічному коледжах.

Також на заняттях з біології використовується технологія креативного навчання – розв'язування творчих задач, що розвиває пізнавальний інтерес, стимулює пошукову, творчу активність, формує навички роботи з науковою літературою. Практикується рефлексія, адже вона – важливий етап інтерактивного заняття. Під час підбиття підсумків пояснюється зміст зробленого, підводиться підсумок заняття, що мали засвоїти, і встановлюється зв'язок між тим, що вже відомо, і тим, що знадобиться студентам у майбутній професійній діяльності. У результаті заняття стає багатограним, творчим, цікавішим. Посилюється практична спрямованість навчання, здійснюється інтеграція міжпредметних знань [6, с. 67].

Важко уявити сучасне заняття без мультимедійних презентацій, тому всі відкриті заняття викладачі загальноосвітнього циклу проводять із демонстрацією презентацій, адже мультимедіа дозволяє використовувати інформацію в будь-якій формі – текст, таблиці, діаграми, портрети, малюнки, відео- і аудіофрагменти. При цьому викладач має змогу проявити свою творчість і компонувати матеріал на свій розсуд.

Викладачі біології постійно працюють над їх створенням і вдосконаленням. Так, за останні роки В. Цимбал розробила презентації до усіх тем з курсу «Медична генетика» та більшості тем з курсу «Біологія». Також вона практикує метод проектів.

Головна мета проекту – вирішення певного пізнавального чи практичного завдання. Така діяльність здебільшого є груповою, під час якої відбувається спілкування та передача знань, тобто досягаються дві головні мети власне навчання. Використання проектів заохочує до кооперативного навчання і тому спонукає до групової роботи [2, с. 41].

Для організації активної роботи студентів на заняттях математики Р. Ігнатів використовує такі інноваційні технології:

1. Застосування різнорівневих завдань.
2. Застосування технічних засобів навчання.
3. Випереджаюче навчання.
4. Презентації та метод проектів.

Використання даних технологій дозволяє забезпечити якісну співпрацю між студентами і викладачами, покращити рівень засвоєння матеріалу, зацікавити студентів до вивчення предмету.

Методична розробка на тему: «Многогранники» в минулому навчальному році була представлена для участі в щорічному Всеукраїнському конкурсі на кращу методичну розробку з питань організації навчально-виховного процесу серед вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації України. А навчальна програма роботи математичного гуртка брала участь у Всеукраїнському конкурсі на кращу навчальну програму для використання в гуртках, групах, секціях, наукових товариствах Малої Академії Наук.

Руслана Іванівна також проводила відкрите заняття з математики для викладачів ВНЗ I-II рівнів акредитації Вінницької області, яке отримало високу оцінку присутніх.

Звичайно, невід'ємним компонентом занять є інформаційні технології. Використання яких можна побачити під час проведення кожного заняття.

Викладачі іноземних мов нашого коледжу практикують використання інтерактивних технологій кооперативного навчання та технології колективно-групового навчання. Оскільки робота медичної сестри та фельдшера вимагає вміння спілкуватися з пацієнтами та оформляти медичну документацію, то викладачі приділяють значну увагу говорінню і письму. Враховуючи переваги інтерактивних технологій, викладачі іноземних мов намагаються всі ігрові ситуації максимально наблизити до тих, які можуть виникнути в майбутньому у процесі спілкування з пацієнтами, лікарями, колегами. Найчастіше вони розігруються під час вивчення таких тем: «У лікаря», «У хірургічному відділенні», «Виклик лікаря по телефону», «В аптеці», «Вимірювання тиску, пульсу» тощо.

Проведення занять з іноземної мови не можливе без застосування аудіовізуальних засобів навчання. Викладачами іноземних мов нашого коледжу зібрані відеосюжети на різні теми, передбачені навчальною програмою.

У березні 2011 року О. Стрижалова проводила заняття для викладачів іноземних мов ВНЗ I-II рівнів акредитації Вінницького регіону з теми «Захворювання ендокринних залоз». На занятті було продемонстровано три відео сюжети: «Ендокринні залози», «Цукровий діабет», «Ускладнення цукрового діабету». Кожен сюжет тривав 3-5 хв. Перегляд відео поєднувався з низкою вправ, які готують студентів до сприйняття інформації іноземною мовою та допомагають проконтролювати рівень розуміння матеріалу.

Для активізації вживання лексичного матеріалу Л. Левандовська використовує метод «мозкового штурму», для відпрацювання навиків діалогічного мовлення – робота в парах, для закріплення структур умовного способу – метод «незакінченого речення», до більшості тем розроблені презентації, які викладач демонструє на заняттях.

Високу оцінку серед викладачів іноземної мови ВНЗ I-II рівнів акредитації отримав підручник «Англійська мова за (ПС)», виданий А. Саблуком та Л. Левандовською.

Викладач В. Гундяк застосовує в своїй роботі дискусії, драматизації, рольові ігри. Прикладом використання цих методів були відкриті заняття «Моральні якості медсестри» та «Моє хоббі».

Викладачі іноземних мов використовують метод проектів як на заняттях, так і в гуртковій роботі. Студенти із задоволенням працюють над проектами з тієї чи іншої теми. Так, саме студентами I-III курсів спеціальностей «Сестринська справа» та «Лікувальна справа» було підготовлено у формі презентацій проектні роботи «Відкриття інсуліну», «Догляд за ступнями при цукровому діабеті», «Різні види захоплень», «Студенти проти паління», «Моє місто (село)»; у формі плакатів – «Поради хворим на цукровий діабет», у формі буклетів - «Здоров'я – найбільша цінність» та інші.

Заняття з хімії у викладача Н. Колупаєвої проводяться в інтегрований і нетрадиційній формах, що забезпечує кінцевий позитивний результат, адже саме на таких заняттях досягається цілісність підходу до вивчення теми. Наталя Володимирівна провела три відкритих заняття для викладачів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації. Два з них були проведені в нетрадиційній інтегрований формі.

На заняттях з інформатики у викладача О. Пундика практикується використання нових інформаційних технологій, які базуються на вивченні основ універсальних комп'ютерних технологій. Це технології, які засновані на роботі з текстовими та графічними редакторами,

електронними таблицями, базами даних, а також мультимедійними та телекомунікаційними центрами. Студенти виконують індивідуальні проекти з використанням досліджуваних технологій, а також окрім загальних навиків роботи з комп'ютером набувають деяких спеціальних корисних навиків: володіння клавіатурою, робота з комп'ютерними пристроями, INTERNET та системами комунікацій. Нові інформаційні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи, дають цілком нові можливості для творчості.

Викладачі фізики О. Рогачова і С. Ходак на практичних заняттях використовують роботу в парах, студенти отримують індивідуальні завдання і працюють спільно. Такий метод співпраці сприяє розвитку навичок спілкування, уміння давати оцінку власним діям, уміння висловлюватись критично, працювати з приладами та джерелами літератури.

У процесі підготовки до лекцій з фізики ефективним є застосування методу групового інформаційного дослідження, який полягає в тому, що групи досліджують певне питання з теми з метою підготовки до доповіді або виступу. Питання розподіляються по групах так, щоб у результаті повідомлень був презентований увесь матеріал з теми.

З метою розвитку дослідницьких здібностей студентів, розширення їх світогляду використовується метод «пошук скарбів», який покликаний доповнити зміст раніше прочитаних лекцій додатковим цікавим матеріалом. Викладачі розробляють питання, відповіді на які студенти можуть знайти в підручниках, опрацьовуючи додаткову літературу, INTERNET, знайомлячись з матеріалами періодичної преси та переглядаючи телепередачі.

І як результат співпраці студенти приносять цікаві відеосюжети, реферативні повідомлення, які стають надбанням кабінету.

Викладачами загальноосвітніх дисциплін використовуються навчальні і контролюючі програми, як для поточного, так і рубіжного контролю знань студентів, адже в сучасних умовах тестовий контроль знань є найоптимальнішим.

Комп'ютерні технології надають істотну інформаційну підтримку, підвищують ефективність навчальних методик, реалізують індивідуальний підхід до кожного студента нашого медичного закладу.

Але використання інноваційних методик не обмежується лише роботою на заняттях.

У нашому коледжі діють математичний, хімічний, біологічний, гуртки іноземних мов та технічної творчості студентів.

Уже стало традицією на підсумковій науково-практичній конференції презентувати науково-дослідницьку роботу гуртківців. Декілька років поспіль роботи біологічного гуртка під керівництвом А. Топольнюк є кращими серед науково-дослідницьких робіт коледжу. Науково – дослідницькі роботи з тем: «Дослідження екологічного стану річки Сіб в м. Гайсині та його вплив на здоров'я населення»; «Сонце – основа життя», «Дослідження особливостей і закономірностей поширення сказу та його профілактика в Гайсинському районі за 2006 – 2010 роки» – увійшли до збірки науково-практичних конференцій Вищих медичних закладів освіти Вінницького регіону.

Активно працює гурток іноземних мов.

Викладачі загальноосвітніх дисциплін використовують різноманітні інноваційні технології навчання, але вибір пріоритетів залежить від стилю та методики викладання.

Кожен викладач є творцем власної технології навчання, якщо методи і форми роботи, які він використовує, дають позитивний результат, високу мотивацію навчальної діяльності і значні досягнення у вивченні предмету, то це є вершиною педагогічної майстерності.

Література:

1. Вукіна Н.В. Критичне мислення: як цього навчити : науково-методичним посібник / Н.В.Вукіна, Н.Л.Дементієвська, І. М. Суизенко ; за наук. ред. О.Пометун. –Х., 2007. - 190 с.
2. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М.Дичківська. - К. : Академвидав, 2004. - 217с.
3. Евдокшов В.И. Практикум по развитию критического мышления / В.И.Евдокшов, Т.А.Олейник, С.А.Горькова. - Х. : Торнадо, 2002. - 144 с.

4. Основы новых информационных технологий навчання : посібник для вчителів / Ю.І.Машбиць, О.О.Гокуль, М.І.Жалдак та ін. ; за ред. Ю.І.Машбица / Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. - К. : ІЗМН, 1997. – 264с.
5. Талызина Н.Ф. Технология обучения и её место в педагогическом процессе / Н.Ф. Талызина // Современная высшая школа. 1997. – Т.1.
6. Тягло О. В. Критичне мислення / О. В.Тягло. - Х. : ВГ «Основа», 2008. - 190 с.
7. Монахов В.М. Проектирование и внедрение новых информационных технологий обучения / В.М.Монахов // Советская педагогика. - 1990. - № 7. - С. 17-22.
8. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org>
9. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.iteach.com.ua>

Використання сучасних інноваційних технологій у навчально – пізнавальній діяльності студентів підвищує ефективність навчання і оптимізує процеси викладання та навчання. У статті представлені деякі результати досвіду роботи із застосування інноваційних технологій у процесі викладання предметів загальноосвітнього циклу в Гайсинському медичному коледжі.

Ключові слова: інноваційні технології навчання, нові інформаційні технології навчання, інтерактивні комп'ютерні технології.

Использование современных инновационных технологий в учебно – познавательной деятельности студентов повышает эффективность обучения и оптимизирует процессы преподавания. В статье представлены некоторые результаты опыта работы по использованию инновационных технологий в процессе преподавания дисциплин общеобразовательного цикла в Гайсинском медицинском колледже.

Ключевые слова: инновационные технологии обучения, новые информационные технологии обучения, интерактивные компьютерные технологии.

The usage of modern innovative technologies in students' educational cognitive activities increases effectiveness of studying and optimizes processes of teaching and learning. Some results in know-how of innovative technologies at teaching subjects of general cycle of Haisyn Medical College are presented in the article.

Keywords: innovative technologies of studies, new information technologies of studies, interactive computer technologies.

УДК 37.015:159.923.2

**П.С. Чарченко
м. Полтава, Україна**

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ

Реформування та розвиток сучасної освіти в Україні передбачає підвищення вимог до виховної роботи та визначає стратегічні орієнтири підготовки всесторонньо розвиненої особистості, здатної до адаптації у складних життєвих ситуаціях і самовдосконалення. Тому основна увага науковців наразі приділяється розвитку здібностей, дослідженню умов, сприятливих до їх розвитку, розробленню нових технологій навчання та виховання.

Розвиток комунікативних здібностей як один із напрямків соціалізації учнів являє собою процес якісних змін, який відбувається під впливом умов зовнішнього та внутрішнього середовища, що в свою чергу формують напрям розвитку та забезпечують його успішність. Основним негативним наслідком інформатизації і віртуалізації суспільства для підлітків є знецінення «живого спілкування», яке замінюється спілкуванням у соціальних мережах, зниження якості спілкування та рівня комунікативного етикету. Саме пошук шляхів підвищення ефективності спілкування для підлітків, для яких воно виконує роль провідного типу діяльності, потребує дослідження умов, що впливають на розвиток комунікативних здібностей, і визначення напрямів педагогічного впливу із урахуванням індивідуальних особливостей і потреб підлітків, оскільки саме цей вік є найбільш важким для виховного впливу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема розвитку здібностей та комунікативних здібностей знайшла відображення у працях А. Кідрона, А. Батаршева, Н. Воробйової.

Розробкою програм щодо розвитку здібностей займалися Б. Теплов, С. Рубінштейн, В. Небиліцин, К. Гуревич.

Роль спілкування у розвитку особистості досліджували у своїх працях П. Блонський, В. Кан-Калик, О. Леонтьєв, А. Мудрик.

Однак, для розуміння сутності проблеми розвитку комунікативних здібностей важливо дослідити чинники, що впливають на процес їх розвитку, і, зокрема, на педагогічні умови, оскільки саме вони дозволяють створювати можливості для саморозвитку учнів та самовиховної активності в межах соціокультурних норм і моральних цінностей.

Тому **мета статті** – дослідити педагогічні умови, що впливають на розвиток комунікативних здібностей, визначити місце і складові педагогічних умов у сукупності з загальними умовами.

Виклад основного матеріалу. Умова як педагогічна категорія є сукупністю чинників суспільного, побутового, прикладного та ін. оточення, що впливають на кого-небудь, що-небудь, і створюють середовище, у якому протікає щось [3, с. 625]. Філософський словник інтерпретує «умови» як «те, від чого залежить дещо інше (обумовлене); суттєвий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю походить існування цього явища [4, с. 707].

Розглядаючи комунікативну взаємодію як процес обміну інформацією, зазначимо, що цей процес відбувається під впливом чинників, що впливають на суб'єкти комунікації. При цьому ці чинники можуть бути зовнішніми та особистісними (пов'язані з особистісними характеристиками індивіда) по відношенню до учасників спілкування, які необхідно враховувати у виховному процесі, для того, щоб комунікація не зводилася до механічної передачі інформації. Тобто, досліджуючи умови впливу на комунікативний процес слід виділяти 4 групи умов (рис. 1), які у взаємодії створюють ефект комунікації [1], – наслідки комунікації, виражені в зміні внутрішнього стану суб'єктів комунікаційного процесу, в їхніх взаєминах або в їхніх діях.

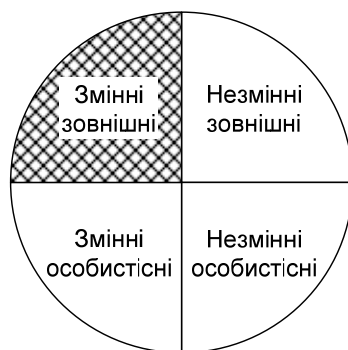


Рис. 1. Групи умов впливу на комунікативний процес

Перша група – це особистісні незмінні умови (ОН), біологічно, генетично чи фізіологічно обумовлені індивідуальними психологічними можливостями, які не підлягають корегуванню, тобто не залежать від впливу на них учасників комунікативної ситуації та інших чинників.

Друга група – особистісні змінні умови (ОЗ), які обумовлені наявним рівнем комунікативних здібностей та особистісними якостями індивіда (тривожність, агресивність, кооперування, ідентифікація, конформність, емоційний стан тощо), які не просто впливають на цей процес, а в деяких випадках визначають характер його протікання. Від попередньої групи умов відрізняються можливістю корегування. Окрім того, саме умови першої та другої групи мають індивідуальний характер, тобто відрізняються для кожного учасника комунікації та, взаємодіючи, впливають на процес адаптації до зовнішніх умов, визначаючи стиль спілкування.

Третя група – зовнішні незмінні умови (ЗН) – характеризують вплив зовнішніх чинників на комунікативний процес, які не підлягають корегуванню, функціонуючи незалежно від учасників комунікативної ситуації.

Четверта група – змінні зовнішні умови (ЗЗ), які визначають комунікативну ситуацію та впливають на розвиток змінних особистісних характеристик.

Тобто, увесь процес комунікації з урахуванням виділених груп умов впливу на комунікативний процес може бути представлений у вигляді схеми (рис. 2), яка дозволяє зобразити вплив і взаємодію множини умов, що характеризують комунікативну ситуацію. Відповідно до поданої схеми, кожна сторона комунікативного процесу представлена взаємодією особистісних змінних (ОЗ) та незмінних умов (ОН). Окрім того, кожен із учасників комунікації знаходиться в комунікативній ситуації, яку створюють зовнішні змінні умови (ЗЗ), під додатковим впливом зовнішніх незмінних умов (ЗН) і самих учасників комунікації.

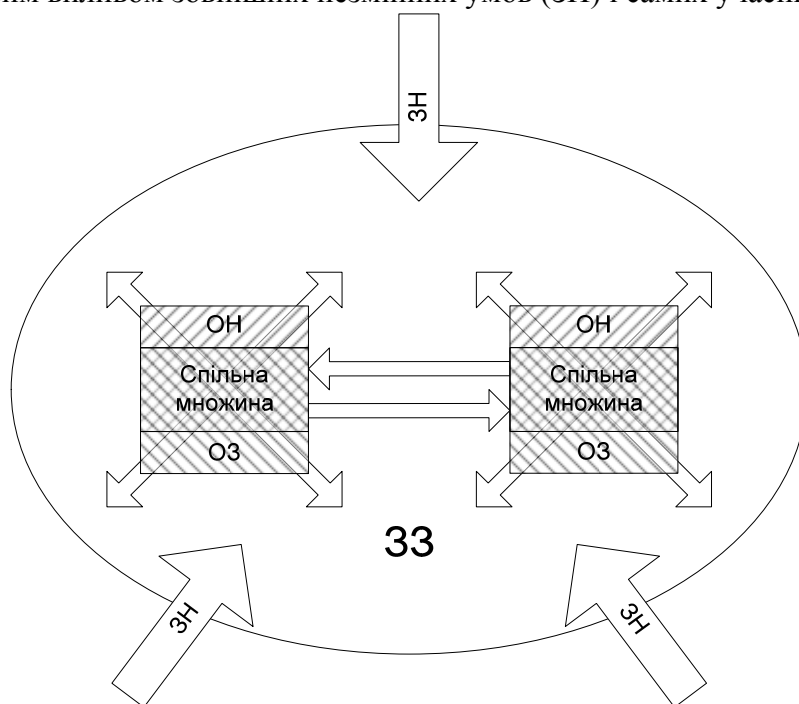


Рис. 2. Вплив особистісних і зовнішніх умов на комунікативний процес

Аналізуючи складові змінних зовнішніх умов, слід зазначити, що важливе місце в їх структурі займають педагогічні умови розвитку комунікативних здібностей, які відрізняються від інших тим, що дозволяють динамічно та цілеспрямовано впливати на якісні зміни рівня комунікативних здібностей за допомогою спеціально організованої виховної діяльності. Саме «педагогічне забезпечення через систему різноманітних форм соціальної активності виступає тією зовнішньою силою, яка перетворює ресурс з резервного стану в актуальний» [5, с. 180], а, отже, здатна трансформувати потенціальні комунікативні здібності у актуальні. Тобто, у спеціально створеному для розвитку комунікативних здібностей тренінгу комунікативна ситуація може моделюватися педагогом та піддаватися оперативному втручанню та корекції, які б не переривали процесу спілкування.

Педагогічні умови є тими надбудовами, які дозволяють спрямувати розвиток здібностей у потрібному напрямку, та покликані навчити підлітків використовувати свої здібності відповідно до ситуації.

Зазначимо, що для організації більш ефективного і комплексного розвитку комунікативних здібностей педагогічні умови мають бути представлені взаємозв'язком елементів педагогічної діяльності та працювати відповідно до врахування наступних чинників успішного педагогічного впливу:

- системності педагогічного впливу на виховний процес;

- цілісності – комплексний підхід до організації та взаємодії усіх складових педагогічного впливу;
- науковості, тобто застосування сучасних методів, наукових знань і технологій до розвитку, діагностики та корекції комунікативних здібностей;
- транспарентності, тобто інформаційної та комунікативна відкритості комунікативної ситуації, реалізованої засобами соціального партнерства в умовах рівних прав та обов'язків.
- позитивності емоційного середовища;
- організації позакласної виховної роботи на основі розвивально-корекційних програм та залучення підлітків до різних видів діяльності у процесі реалізації цих програм;
- створення толерантних, довірчих відносин між учнями у процесі діяльності, між учасниками тренінгової програми та тренером, творча співпраця та взаємодія;
- встановлення правил роботи, творчої доброзичливої атмосфери, ситуації успіху, створення обставин, максимально наближених до ситуації реального спілкування, для відпрацювання набутих знань;
- активізації процесів самопізнання, самооцінки, саморозвитку, самокорекції, максимальної самореалізації;
- поєднання індивідуальних і колективних форм діяльності;
- конструювання комунікативних (життєвих) ситуацій, що стимулюють творче мислення, саморозвиток, гнучкість підходу до спілкування та комунікативну культуру;
- поступовості – впровадження поетапного розвитку здібностей учнів у ПВР та їх загальне ускладнення, що і характеризує процес розвитку, в якому відбувається становлення індивідуальних утворень учня;
- урахування індивідуальних особливостей учнів у процесі формування груп;
- мотивації – активізація в учнів спонукальних мотивів.

Аналізуючи педагогічні умови розвитку комунікативних здібностей виділимо наступні елементи:

1. Моделювання комунікативної діяльності – реальне відтворення комунікативних ситуацій, за якими учні будуть вчитися ефективно спілкуватися та оволодівати комунікативними вміннями і навичками, використовуючи власний досвід [2, с. 88]:

а) імітаційні навчальні моделі – імітація реальної життєвої ситуації;

б) соціальні навчальні моделі – завдання отримують динамічне розгортання в спільних колективних формах роботи;

в) ігрові навчальні моделі – імітація рольового навчання.

2. Підбір навчальних завдань, спрямованих на підвищення комунікативної активності учнів, які дозволять розкрити учням свої комунікативні можливості, відчутти важливість грамотної і чіткої побудови комунікативного процесу як однієї з умов ефективної діяльності [2, с. 90-91].

3. Розробка діагностичних методик і критеріїв оцінювання рівнів розвитку комунікативних здібностей.

4. Групове соціальне проектування – обґрунтоване конструювання системи параметрів майбутнього соціального об'єкту, яке забезпечить створення соціальної основи взаємозв'язків між учнями засобами поглиблення колективних комунікацій, формування колективного суб'єкту, розширення об'єктів спільної суспільно корисної діяльності.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Створення належних педагогічних умов для розвитку комунікативних здібностей є одним із важливих завдань виховної роботи з підлітками з порушеннями поведінки, щоб адаптувати їх до зовнішнього середовища, навчити розвивати особисті якості, працювати над самовдосконаленням здібностей, вчити досягати мети, працюючи в колективі. Тому необхідними педагогічними умовами розвитку комунікативних здібностей вважаємо моделювання комунікативної діяльності, підбір спеціальних навчальних завдань, розробка діагностичних методик, групове соціальне проектування.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з більш детальним вивченням питань організації позакласної виховної роботи, пошуком засобів впливу на розвиток комунікативних здібностей із урахуванням особливостей підлітків із порушеннями поведінки.

Література:

1. Бобосов Е. М. Социология управления / Е. М. Бобосов. – Минск : ТетраСистемс, 2002. – 288 с.
2. Романовський О. Г. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів / О. Г. Романовський, Т. О. Бутенко // Теорія і практика управління соціальними системами : філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – 2009. – № 3. – С. 86-93.
3. Советский энциклопедический словарь. – М. : Советская энциклопедия, 1981. – 1600 с.
4. Философский энциклопедический словарь / Л.Ф. Ильичев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. — 840 с.
5. Харламова Е.М. Педагогические условия развития социальной активности студентов/ Е.М. Харламова // Ярославский педагогический вестник. – 2011. - № 2. – Т II – С. 179-183. – (Серия «Психолого-педагогические науки»).

У статті автором досліджено умови впливу на розвиток комунікативних здібностей. Виділено 4 групи умов, які впливають на комунікативну ситуацію. Підкреслено важливість педагогічних умов, які автором зараховано до складу зовнішніх змінних умов впливу. Виокремлено чинники та складові педагогічних умов.

Ключові слова: комунікація, комунікативні здібності, комунікативний процес, педагогічні умови.

В статтє автором исследованы условия влияния на развитие коммуникативных способностей. Выделено 4 группы условий, влияющих на коммуникативную ситуацию. Подчеркнута важность педагогических условий, которые автором отнесены в состав внешних переменных условий влияния. Выделены факторы и составляющие педагогических условий.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные способности, коммуникативный процесс, педагогические условия.

In this article the author investigates the conditions influencing on the development of communication skills. Distinguished four groups of conditions that affect the communicative situation. Emphasized the importance of pedagogical conditions that the author attributed to the changing conditions of external influence. Pointed out in the factors and components of pedagogical conditions.

Keywords: communication, communication skills, communicative process, pedagogical conditions.

УДК 39(477)+621.39+78:373.3

**В.В. Шинкаренко
м. Кривий Ріг, Україна**

ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНОХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розбудови української державності значно актуалізується проблема утвердження духовних, моральних, естетичних, творчих якостей особистості. Шлях до цього лежить через гуманітаризацію освіти, яка передбачає відмову від технократичних підходів і спрямування освітнього процесу на формування цілісної гармонійної картини світу з повноцінним відображенням у ній світу культури. Система освіти має забезпечувати розвиток у школярів творчих здібностей, їх підтримку і формування національної культури. Українське суспільство вступило в новий етап свого розвитку, пов'язаним із переосмисленням минулого та пошуком суспільно національних ідей, моральних устоїв, активізації етнічних факторів.

У зв'язку з цим проблема культурно-історичної цінності стає особливо важливою в вихованні дітей. Вона проявляється в збереженні народних традицій і обрядів, розвитку етнокультури. Засвоєння традицій, формування цілісного ставлення до спадщини свого народу, найбільш ефективно здійснюється в дитячому віці.

Захист і підтримка національних культур і регіональних традицій, збереження духовно-морального надбання України дуже актуальні в наш час. Мистецькі дисципліни забезпечують розвиток і самореалізацію особистості через активну художню діяльність і творче самовираження у сфері мистецтва, набуття індивідуального соціально-художнього досвіду особистості.

Усвідомлення процесу художнього навчання можливе лише за умови, що вчитель конструюватиме викладання мистецьких дисциплін за принципами педагогіки мистецтв (цілісності, образності, асоціативності, варіативності, імпровізаційності). З опорою на вищевказані принципи сучасна мистецька освіта синтезує методи прогресивних методик, які максимально орієнтують вчителя на пріоритетність пізнавальної, виховної і перетворюючої функції мистецтва, на інтегральну природу дитини, забезпечуючи цілісність її особистісного художньо-естетичного розвитку. Рішення цих завдань неможливе без виховання у дітей етнохудожньої культури.

У зв'язку з цим головна проблема полягає в тому, щоб у системі музичної освіти виховання дітей, необхідно включити народне мистецтво у всьому його різноманітті етнохудожньої культури. В умовах становлення та відродження національної самосвідомості в даному випадку етнохудожньої культури. Етнохудожня культура завжди є новим відкриттям покоління, що несуть у собі об'єм знань і досвіду, перевіреного віками, культуру й уклад етносу.

Використання відеоматеріалів на уроках музики є сучасним направленням в формуванні етнохудожньої культури молодших школярів. Але для більш продуктивного навчання та формування етнохудожньої культури велику роль відіграє пізнавальна активність учнів.

У наш час викладачі стикаються з проблемою зниження рівня пізнавальної активності учнів на уроці. Основна причина того, що учні втрачають інтерес до занять, є одноманітність уроків.

Наразі є багато засобів розвитку пізнавальній діяльності учнів. Ми хочемо зупинитися на використанні відеоматеріалів, які роблять можливим підняти рівень активності учнів молодших класів, привернути увагу до етнокультури, запропонувати відеоматеріал як наочний принцип навчання та формування етнохудожньої культури.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчивши праці й узагальнивши досвід методистів і педагогів К. Ушинського, В. Сухомлинського, Л. Знакова, А. Вагіна («Методика викладання історії в середній школі»), М. Короткової, Г. Селевко («Сучасні освітні технології») і ін., які удосконалили принцип наочності у навчанні. З цієї позиції, відеометод можна розглядати як наочність, наочність як принцип навчання було вперше сформовано Я. Коменським, який у подальшому розвинув Й. Песталоці, К. Ушинський та інші педагоги [1, с. 64].

Наочність – це властивість, що виражає рівень доступності та зрозумілості образів об'єктів пізнання для суб'єкта [2, с. 127].

За ствердженням Г. Гегеля, чуттєві образи та звуки виступають у мистецтві не тільки заради себе й свого безпосереднього виявлення, а для того, щоб у цій формі задовольняти вищі духовні інтереси, так як вони володіють здатністю пробуджувати й доторкатись до всіх глибин свідомості та викликали у душі їх відгук [3, с. 520].

Про духовно-моральний вплив музики, її здатності облагороджувати людину писали фахівці в галузі музичної педагогіки – Л. Баренбойм, А. Гольденвейзер і Г. Нейгауз, теоретики та методисти в галузі музичного виховання – Б. Асаф'єв, О. Апраксина та Б. Яворський.

Так, Б. Асаф'єв називав музику «вічно живим» перетворенням усього, що звучить у природі й у душі людини, і закликав не просто розважати музикою, а переконувати і радувати нею [4, с.144].

Педагогічна наука характеризується поворотом у русло ідей культурної педагогіки. Складається парадигма виховання з позицій культури (Є. Бондаревська, А. Валицька, Н. Крилова, Н. Щуркова та ін.). Провідною метою сучасного суспільства стає виховання людини культури, формування і розвиток особистості, здатної до саморозвитку і самовизначення в суспільстві, в культурі, у професії. Виховання людини культури, здатної

жити в сучасному суспільстві, свідомо будувати своє життя, гідне людини, і через людину – збереження, відродження і розвиток культури – стає головним призначенням освіти. Культура розглядається як домінуючий чинник у побудові освітніх систем. Освіта ж як частина культури стає провідним чинником набуття і розвитку власних людських властивостей.

Мета статті – проаналізувати підходи науковців щодо процесу формування етнохудожньої культури молодших школярів на основі експериментальної перевірки та запропонувати відеометод.

Отримані результати. Однією з основних задач сучасної педагогіки є пошук ефективних засобів підвищення рівня освіти та виховання учнів. У наш час очевидним є те, що для отримання більш високих результатів навчання необхідно залучати сучасні методи. Використання в навчальному процесі відеоматеріалів пояснюється новими умовами життя: більш доступними об'ємами інформації, комунікабельністю.

Саме за допомогою відеоматеріалів як виду сучасного мистецтва, завдяки яскравим фарбам і образам, цікавим сюжетам, професійному музичному супроводу, можна зробити процес навчання – задоволенням для учнів.

Використання відеоматеріалів дозволяє використовувати текст, графіку, відео і мультиплікацію в режимі діалогу.

Зображуваний ряд, включаючи образне мислення, допомагає учню цілісно сприймати запропонований матеріал. З'являється можливість об'єднувати теоретичний і наочний матеріал. Пояснення нового матеріалу вчителем не обмежується словесним формулюванням, а й може представляти собою цілий відеосюжет.

Цікаві форми роботи з використанням відеоматеріалів легко сприймаються та зацікавлюють дітей, учні з задоволенням занурюються в серйозну творчу та пізнавальну роботу, в якій розвивається особистість учня з формуванням етнохудожньої культури.

Значення музики ввідіграє велику роль у формуванні етнокультури адже музика є свого роду зіткненням ідеального та реального, а це дозволяє глибше усвідомлювати шляхи утвердження духовного та пробуджувати занепокоєність моральними проблемами.

Різний ілюстративний відеоматеріал підіймає процес навчання на новий рівень якості. У процесі використання відеоматеріалів на уроках музики інформація представляється більш динамічно, звуковий ряд, відеоряд, що підвищує ефективність засвоєння знань і формує етнохудожню культуру.

Використання відеоматеріалів є актуальним, тому що можливо познайомити учнів на уроках музики з народними музичними інструментами, манерою виконання народних пісень, обрядами та українськими костюмами, яких у наш час залишилось дуже мало, і не завжди є можливість побачити їх в живу. Відеоматеріали роблять процес навчання більш багатим, дозволяють зробити навчання більш ефективним, залучаючи в процес сприймання навчальної інформації більшість чуттєвих компонентів учня, а це в свою чергу дає сигнал до збереження народних традицій та обрядів.

Відеоматеріали перетворюють усну мову зі статичної в динамічну і тому нове покоління учнів активно залучається в сферу нових технологій для вивчення та збереження своєї культури. У учня ефективно формується сприймання етнокультури як необхідної частини самого себе, розвиваються дослідницькі вміння, з'являється досвід творчої діяльності, формується сприйняття відеоматеріалів як засобу пізнання, відкриття нового.

«Уроки музики не можуть бути сумними, нецікавими для учнів, а застосування відеоматеріалів ще більше розвиває пізнавальний інтерес дітей до цього уроку, сприяє більш повному сприйняттю народної культури» [5].

Музика в системі загальної освіти – основа процесу виховання духовності школярів. Знання, що здобуваються на уроці музики, уміння й навички стають особистісним духовним надбанням, сприяють духовному зростанню і самоствердженню.

На наш погляд, організація навчального процесу з активним використанням відеоматеріалів на уроках музики сприяє покращенню концентрації уваги учнів, процесів розуміння та запам'ятовування, формуванню чітких уявлень, засвоєнню теоретичних знань,

активізує пізнавальну діяльність для ефективного формування етнокультури та накопичення знань і вмінь у даному напрямку.

Відеоматеріали стають більш гнучкою та дидактично ефективною формою навчання адже відеоматеріали дозволяють: підвищити інформаційність уроку; стимулювати мотивацію та наочність навчання за рахунок використання різних форм подання навчального матеріалу, а також дозволяють здійснити повтор більш складних моментів уроку.

Як показало наше дослідження після використання відеоматеріалів на уроках музики для формування етнохудожньої культури, в учнів молодших класів виникає великий інтерес до уроків, активізуються наявні в учнів знання з даної теми, спостерігається сприяння кращому запам'ятовуванню інформації, значно активізується пізнавальна діяльність, так ми запропонували відеоматеріали у процесі вивчення теми «Українські традиції», «Я і Україна» показали відеосюжети з теми «Писанкарство», запропонували мультимедійну презентацію «Особливості національного костюму».

Також наочно ознайомились з манерою виконання українських пісень супроводжуваних різноманітними рухами, відповідаючими народній манері.

Учні активно відповідали на питання «Які народні традиції вони знають», «Які кольори присутні в українських костюмах», «У яких обрядах використовується український рушник» і приводили приклади зі свого досвіду.

Метою дослідження був вплив відеоматеріалів на рівень таких пізнавальних функцій, як пам'ять, увага та уява.

Проведене дослідження показало, що існують значні відмінності в рівні змін пам'яті до та після уроків за традиційною технологією й із застосуванням відеоматеріалів. Зокрема, після уроків із застосуванням відеоматеріалів результати оцінки пам'яті виявилися вище в 88% випадків, водночас як після уроків за традиційною технологією підвищення відбулося лише в 36% випадків.

Для оцінки стану учням була запропонована анкета на основі тесту самооцінки - скорочений варіант тесту «Чи подобаються Вам уроки музики з використанням відеоматеріалів», «Чи подобається вивчати народну культуру».

Так, 72% школярам подобаються уроки музики з використанням відеоматеріалів, учні вважають вивчення народної культури необхідною умовою у формування особистості.

Багато, підкреслюючи потребу в музиці, вважають її відсутність «нудним», «похмурих і нецікавим існуванням».

Результати представлено на малюнку 1.

Як видно з малюнка учні після уроку з використанням відеоматеріалів, відзначають поліпшення настрою, підвищення бадьорості, концентрації уваги, зменшення напруги. Відеометод – це форма організації навчання, спрямована на вироблення в учнів практичних навичок.

Організація відеометоду проводиться таким чином:

1. На уроках пропонується мультимедійна презентація.
2. Урок фіксується на відеоплівку.
3. Після уроку проводиться детальний аналіз відзнятих фрагментів уроку.

Відеометод дозволяє неодноразово повертатися до окремих фрагментів уроків та аналізувати їх із різних позицій.

Висновки. Таким чином, використання відеоматеріалів суттєво поліпшує сприйняття й осмислення розглянутих питань учнями, створює більш комфортні умови для роботи учнів, і безсумнівно, сприятливо впливає на засвоєння традицій, формує цілісне сприйняття й усвідомлення спадщини свого народу.

Подальшу свою роботу ми вбачаємо у розробці критеріїв і показників сформованості етнохудожньої культури молодших школярів.

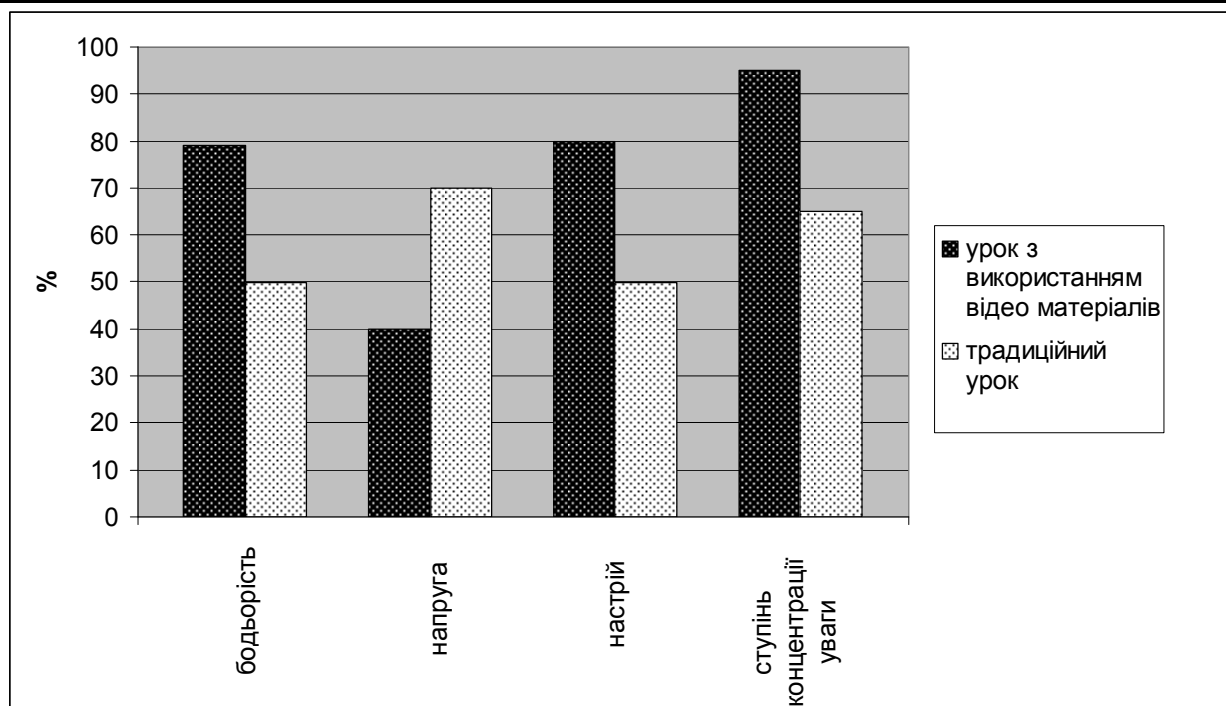


Рис. 1. Оцінка функціонального стану учнів

Література:

1. Ушинский К.Д. Зібрання творів / К.Д.Ушинський. - М.-Л. : АПН РСФСР, 1950. - Т.10. - С.64.
2. Данилов М.А. Процес навчання / Основи дидактики ; ред. Б.П.Занков. - М., 1967. - 127с.
3. Гегель Г.В.Ф. Естетика. - М. : Мистецтво, 1968. - В 4 т. - Т.1. - 520 с.
4. Асафьев Б.В. Вибрані статті про музичну освіту / Б.В.Асафьев. – Л., 1973. - 144с.
5. Мухамадеев І.Л. Використання персональних комп'ютерів на уроках образотворчого мистецтва [Електронний ресурс]. - Режим доступу : http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00004516_1.html

У статті на основі зіставлення, порівняння, узагальнення наукової інформації, пропонується один із сучасних засобів формування етнохудожньої культури молодших школярів.

Ключові слова: етнокультура, відеоматеріали, наочність.

В статье на основе сопоставления, сравнения, обобщения научной информации, предлагается один из современных средств формирования этнохудожественной культуры младших школьников.

Ключевые слова: этнокультура, видеоматериалы, наглядность.

In the article on the basis of comparison, comparison, synthesis of scientific information, offers one of the modern form ethno- cultural art primary school children.

Keywords: ethno-culture, video materials, visibility.

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

УДК 377:376-056.263:37.091.3

М.Ю. Кадемія
м. Вінниця, Україна

НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Масштабні суспільні зміни, що відбуваються на початку ХХІ століття, змусили шукати інноваційні моделі, методи, форми та технології навчання.

Завдяки появі мережі Інтернет, розвитку і поширенню новітніх інформаційно-телекомунікаційних технологій, застосуванню нових засобів зв'язку в освітніх закладах різних типів склалися умови для здійснення навчання дітей з фізичними вадами, зокрема з вадами слуху.

Вивчення досвіду навчання дітей з вадами слуху, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), відкриває широкі можливості для одержання якісної професійної освіти дітей з вадами слуху, їх подальше працевлаштування.

Розвиток дистанційної освіти, технологій електронного навчання інноваційних підходів і методів їх організації в умовах інформатизації суспільства дозволяє розв'язати низку проблем, пов'язаних із навчанням. Оволодіння цими дітьми інформаційними технологіями, використання мережі Інтернет відкриває шлях до повноцінного життя, можливість реалізувати себе й свої потреби, зростати й розвиватися у відповідності до своїх бажань.

Створення віртуальних навчальних середовищ зробило освіту не тільки більш економною, а й сприятливою щодо формування нового типу мислення в майбутніх фахівців, необхідного для професійної діяльності в інформаційному суспільстві, в якому основою добробуту стануть не товари, а знання.

Навчання дітей з вадами слуху в єдиному інформаційному середовищі навчального закладу відкриває можливість одержання професійної освіти, а також можливість удосконалювати навички роботи в телекомунікаційних мережах, сприяє їхньому професійному становленню, подальшому навчанню та працевлаштуванню.

У квітні 2008 року в Міністерстві освіти і науки України розглядалось питання «Реалізація державної політики щодо забезпечення прав дітей із соціально уражених категорій», були окреслені головні підходи щодо забезпечення прав на освіту дітей з інвалідністю.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Системне використання комп'ютерної техніки в навчанні почалося у 80-х роках ХХ сторіччя. Ряд учених: В. Биков, П. Гальнерин, Р. Гуревич, В. Безпалько, М. Жалдак, В. Ляудис, Е. Машбиць, Н. Тализіна підтверджують визначальну роль використання комп'ютерної техніки з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів. Вивченню проблеми управління пізнавальної діяльності учнів з використанням комп'ютера займалися Е. Машбиць, можливості реалізації дидактичних функцій комп'ютера в навчальному процесі О. Гончаров, К. Зуєв, Т. Габай, В. Монахов та ін. [7, с. 170].

Питанню інформатизації освіти, впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій навчання (ІКТ) присвячені праці науковців: В. Бикова, Б. Гершунського, Р. Гуревича, О. Довгяло, М. Жалдака, Г. Кедровича, В. Кухаренка та інших.

Проблеми взаємодії з середовищем, особливості адаптації, особистісного розвитку дітей із вадами слуху накладає відбиток на пізнавальний інтерес, на особистісні позиції людини, її активність, одержання професійної освіти.

Мета статті полягає у розгляді організації та здійснення навчання учнів із вадами слуху в ПТНЗ на основі використання єдиного інформаційного освітнього середовища, сучасних засобів навчання.

Виклад основного матеріалу. Низка навчальних закладів нового типу почали надавати якісні освітні послуги дітям, які потребують особливої турботи та піклування. Це зумовлено інформатизацією освіти.

Усе більший інтерес до розробки і використання спеціалізованих засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) виявляється в процесі становлення сучасної системи професійної освіти осіб з обмеженими можливостями життєдіяльності (інвалідів). Кількість таких людей, які навчаються в системі професійно-технічної освіти (ПТО), достатньо значна. Під час навчання таких осіб ІКТ виступають одним із засобів спеціальних освітніх і реабілітаційних технологій. ІКТ є особливою сукупністю організаційних структур і заходів, системних засобів і методів, що оптимальним чином забезпечують реалізацію і засвоєння освітніх програм в обсязі й якості, передбаченими державними освітніми стандартами, створення системи заходів, спрямованих на усунення або можливо більш повну компенсацію обмежень життєдіяльності, викликаних порушенням здоров'я із стійким розладом функцій організму.

Реабілітаційна й освітня діяльність проводяться з урахуванням діючих в системі ПТО обмежень термінів навчання, стану матеріально-технічної бази, кваліфікації персоналу, інтелектуального, освітнього і реабілітаційного потенціалу учнів та їхніх спеціальних освітніх потреб. Процес навчання учнів з обмеженнями по здоров'ю має певні особливості, які можуть бути частково вирішеними в рамках створення і використання спеціальних засобів ІКТ:

- нерегулярність відвідування навчальних занять, пов'язана з обмеженим пересуванням;
- скорочення кількості годин навчального навантаження;
- спеціалізований режим навчання;
- обмеження можливостей розвитку творчих здібностей;
- обмеження практичної підготовки і, в першу чергу, навчальних експериментів;
- обмеження інформаційних, звукових та ілюстративних можливостей викладачів у навчальному процесі.

Проблема створення і впровадження засобів ІКТ є однією з основних у процесі організації навчання підлітків з обмеженими можливостями. Сучасна вітчизняна і зарубіжна методологія використання таких засобів стосовно інвалідів будується на прийнятті як визначального того факту, що основними обмеженнями для цієї категорії громадян є комунікація і доступ до інформації. Засоби інформатизації можуть зіграти вагомую роль у створенні безбар'єрного освітнього середовища, доповнивши наявну технологічну базу навчання і реабілітації учнів-інвалідів такими технологіями:

- комп'ютерні і телекомунікаційні технології;
- технології проблемної орієнтації;
- технології «гувернерського» навчання;
- технології графічного, матричного і стенографічного стиснення інформації;
- технології тотальної індивідуалізації.

Практика використання засобів ІКТ у навчанні дітей з вадами слуху виявила компоненти і технології, доцільні для входження до складу відповідних комп'ютерних засобів навчання:

- технології диференціації змісту навчання;

- технології, що підвищують співвідношення формалізованих і неформалізованих знань, використовують дедуктивні і системно-структурні методи представлення і викладу матеріалу, орієнтовані на психофізіологічні особливості контингенту учнів;
- мультимедіа-технології, що реалізуються на основі спеціально структурованих баз даних, електронних посібників і підручників, адаптованого програмно-апаратного забезпечення і периферії;
- спеціалізовані мультимедіа-технології в живому контакті викладача і учня.

ІКТ, що використовуються для створення засобів інформатизації навчання учнів з вадами слуху, можна умовно поділити на адаптаційні (власне адаптаційні, корелятивні адаптаційні, компенсуючі адаптаційні) й інтегральні інтерфейсні. Технології першої групи покликані полегшити проблеми освітньої діяльності, але не можуть, на жаль, вирішити їх повністю. Ці технології реалізуються за допомогою персональних комп'ютерів, ексклюзивної конфігурації оригінальних контролерів, спеціального програмного забезпечення і функціонально-адаптованої системи зовнішніх пристроїв. Інтегральні інтерфейсні технології в створенні засобів ІКТ спрямовані на радикальне вирішення проблеми реабілітації й інтеграції дітей з вадами слуху.

Найзначніші перспективи розповсюдження засобів ІКТ у цій сфері професійної освіти пов'язані з глобальною візуалізацією навчального матеріалу, застосуванням інтерактивних методів накладання тексту на навчальний відеоматеріал, використанням систем розпізнавання мови, розробкою і впровадженням систем текстового супроводу мови вчителя в реальному масштабі часу, інтерактивними мультимедіа, презентаціями і максимальним озвучуванням освітнього процесу.

Є необхідність розуміння розробниками нових засобів ІКТ обов'язковості універсальності таких засобів за відношенням до учнів з обмеженими можливостями. Зневага до їхніх спеціальних потреб може привести до технологічної дискримінації (і як наслідок до обмеження в освітній і професійній дієздатності) цієї категорії учнів.

Необхідність підвищення ефективності інформатизації корекційної педагогіки робить актуальним формулювання основних рекомендацій із створення засобів ІКТ, що застосовуються в навчанні дітей з вадами слуху. Під час розробки таких засобів їх слід забезпечити універсальним інтерфейсом, призначеним для користувача, який володіє можливістю адаптації під специфічні особливості окремого учня, котрі виникли внаслідок його персональних психічних або фізіологічних характеристик. Важливими складовими такого інтерфейсу є гнучкість, об'єктна орієнтованість, розширюваність, мультимедійність, дружнє ставлення до користувача. Процес навчання з використанням засобів ІКТ має бути максимально індивідуалізованим, унаслідок чого з'являться умови для успішного навчання і адаптації учнів. Необхідно будувати сценарій спілкування засобів ІКТ з учнями, здійснюючи індивідуальний графік навчання відповідно до характеру обмежень життєдіяльності учнів, ліквідації його відставання з окремих предметів або тем. Засоби ІКТ мають бути використані в підсистемах проведення самостійного індивідуального контролю, здійснення зв'язку між окремими дисциплінами. У засобах ІКТ слід передбачити можливість зміни дидактичних матеріалів, відповідно до різних рівнів складності і вибору індивідуального темпу навчання, який учні з обмеженими можливостями мали змогу вибирати самі на будь-якому етапі навчання в ПТНЗ. Засоби ІКТ мають поєднувати в собі декілька багатофункціональних комп'ютерних навчальних програм, в яких би були задіяні всі можливості мультимедіа: текст, графіка, звук, відео, анімація, щоб будь-який навчальний матеріал був доступним для вивчення тим способом, який найбільш зручний для дітей-інвалідів. Зміст і методику навчання слід формувати на основі скоригованих навчальних планів, що враховують можливі сфери подальшого працевлаштування учнів з вадами слуху, характер доступних для них робочих місць, специфічні умови їхньої праці. Створення засобів ІКТ має здійснюватися на основі новітніх освітніх технологій. Для якісного здійснення та забезпечення навчального процесу нині конче необхідним є електронний навчально-методичний комплекс, який би забезпечував розвиток учнів через навчання, просування в навчанні за власним графіком з

урахуванням індивідуальних можливостей, здійснення неперервної освіти та самоосвіти.

Конкретний склад інформаційного мультимедійного комплексу дисципліни визначається в залежності від предмету, його змісту, місця в навчальному плані, зв'язками з іншими предметами та можливостями віртуального або мультимедійного середовища.

Наші дослідження і досвід практичної роботи свідчать, що структура такого мультимедійного курсу має включати: електронний навчальний посібник; відеокурс лекцій; практикум з лабораторного моделювання; систему тестування; мережну Web-версію курсу, що входять складовими до електронного навчально-методичного комплексу (ЕНМК) [1, с. 142].

ЕНМК – багатофункціональний засіб організації навчального процесу для обробки навчального матеріалу за допомогою інформаційних технологій.

Наведемо структуру ЕНМК:

- Анотація.
- Методичні рекомендації.
- Державний стандарт освіти.
- Навчальна програма.
- Календарно-тематичний план.
- Плани-конспекти уроків.
- Методичні рекомендації до проведення уроків.
- Лабораторні роботи.
- Критерії оцінювання знань учнів.
- Контроль знань учнів.
- Словник термінів.
- Електронний посібник (підручник).
- Рекомендована література.

Створення ЕНМК – це трудомісткий процес, що потребує фізичних і матеріальних затрат, які за певний час роботи викладачів, програмістів і методистів можуть бути зреалізованими. Результативність цієї роботи значною мірою залежить від рівня інформаційної підготовки викладачів, доступу до комп'ютерної мережі, рівня інформаційної культури і т.п.

По-перше, за один і той самий час навчання якість підготовки учнів з використанням ЕНМК у порівнянні з некомп'ютерними навчальними методичними комплексами може зрости, при цьому збільшується міцність знань.

По-друге, використання ЕНМК у навчальному процесі підвищує якість професійної підготовки учнів, формує вміння здійснювати самостійний пошук навчальної інформації, розв'язувати стандартні завдання, працювати в проектах.

По-третє, найбільший ефект із використанням ЕНМК буде тоді, коли учень бере активну участь у вивченні та закріпленні матеріалу, застосуванні знань у типових і нетипових ситуаціях.

По-четверте, значне зростання якості підготовки спостерігається у «слабких» учнів. Різноманітність індивідуальних траєкторій навчання дозволяє кожному вибирати свій шлях і темп засвоєння навчального матеріалу, а це, в свою чергу, зменшує розрив між підготовкою учнів.

Як зазначають науковці, важливою перевагою електронних навчальних систем є можливість вміщення значно більшої інформації, ніж традиційні підручники, а також звуку, відео [4, с. 96].

У зв'язку з тим, що дітям з вадами слуху властиві комунікативні обмеження, доступ до інформаційних технологій набуває особливо суттєвого значення та, враховуючи той факт, що в цих дітей візуальний канал сприйняття інформації набуває провідної ролі, передача інформації посідає центральне місце.

Використання ЕНМК у навчанні дітей з вадами слуху відіграє особливу роль у зв'язку із представленням навчального матеріалу у вигляді відеоматеріалів. Відеоматеріали та анімації

корисні під час роботи з навчальним матеріалом. Ці матеріали супроводжуються гіперпосиланнями, які коментують окремі компоненти зображення.

У цьому важливу роль відіграють комп'ютерні моделі, комп'ютерний лабораторний практикум, що входять до складу ЕНМК [5, с. 100]. Широке використання гіпертекстової технології в ЕНМК (графіки, схеми, таблиці і т.ін.) сприяє розвитку системного представлення навчального матеріалу, дає можливість розміщувати значну кількість ілюстративного матеріалу, текстових пояснень, словника, що сприяє розвитку словникового запасу дітей-інвалідів.

Для навчання дітей із вадами слуху, ефективності представлення нового матеріалу використовується програмно-технологічний навчальний комплекс «Інтерсмайт», до складу якого входить інтерактивна дошка SMART Board Interactive White Board, її програмне забезпечення, спеціально створене для навчання, що дозволяє одночасно працювати з текстом, графічним зображенням, відео- й аудіоматеріалами, керуючи процесом роботи за допомогою руху руки сенсорною поверхнею дошки.

Доцільність використання інтерактивних технологій навчання, зокрема, SMART Board для навчання дітей з вадами слуху визначається особливостями і можливостями програмно-технологічного навчального комплексу, серед яких ми виділяємо: використання графічних зображень, мультимедіа, анімації і т.п.

Змінюється сам спосіб представлення інформації, оскільки мають бути легкодоступними аудіо- та відеосистеми, проекційна апаратура, Інтернет. Стає нормою проведення певних видів занять у вигляді мультимедійної презентації.

Мультимедійні технології забезпечують використання анімаційних схем та графіки, наповнення тексту звуковими фрагментами та відеокліпами, що дозволяє збільшити обсяг інформації, необхідної для запам'ятовування, оскільки в цьому процесі задіяні різні органи сприйняття, а використання засобів візуалізації дозволяє поєднувати образ і слово, що важливо для дітей з вадами слуху.

Уміння користуватися сучасним мультимедійним обладнанням є для викладача потребою часу [4, с. 88].

Використання інтерактивного середовища в навчальному процесі значно збагачує та підвищує якість викладання за умови реалізації зворотного зв'язку з викладачем.

Ураховуючи те, що у Вінницькому міжрегіональному вищому професійному училищі (ВМВПУ) накопичений значний досвід щодо підготовки фахівців з професії «Оператор комп'ютерного набору», «Оператор комп'ютерної верстки», «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» та заклад має сучасну комп'ютерну базу, локальну мережу, яка налічує близько 300 комп'ютерів із необмеженим доступом до мережі Інтернет, сучасну офісну техніку, необхідне програмно-методичне забезпечення, що надає можливість здійснення навчання за різними формами.

На базі училища створено Центр професійної підготовки дітей-інвалідів «Надія». Основним завданням центру є забезпечення умов для одержання вихованцями якісної освіти з професії «Оператор комп'ютерного набору», розробка та втілення в практику інноваційного змісту, модульних і дистанційних методик навчання.

Інноваційні технології дозволяють не тільки забезпечити дитину-інваліда освітньою підготовкою з професії, а й сприяють можливості спілкування з однолітками, яке так необхідне для нормальної реабілітації та адаптації в суспільстві. Навчаючись у комп'ютерному середовищі, дитина з обмеженими функціональними можливостями одержує професійні знання та навички, які в подальшому забезпечать її роботою і гідним місцем у житті.

Освітню діяльність дітей-інвалідів супроводжують психолог і соціальний працівник, які досліджують стан кожної дитини, процес її навчання, а також сприяють формуванню позитивного психологічного клімату в колективі дітей. Адже нерозв'язаність проблеми спілкування – одна з головних психологічних причин, чому процес навчання інвалідів малоефективний. Саме колективні цінності, безпосередньо встановлені дітьми, визначають

дух і настрої учнів на навчання. Дистанційні методи спілкування (електронна пошта, чат, форум, блоги, Вікі-Вікі) є досить популярними серед підлітків і здатні задовольняти їхні потреби в комунікації.

Такий взаємодії в навчальному закладі сприяє корпоративна мережа Intranet та Web-сторінка Центру «Надія», що презентує його основні форми роботи. Тут представлені рекомендації з консультативної роботи викладачів і співробітників ВМВПУ щодо методичних і психологічних аспектів роботи з дітьми-інвалідами, матеріал для навчання й підтримки їхніх батьків тощо. Адже необхідно врахувати, що здібності до навчання у дітей з обмеженими функціональними можливостями у більшості випадків набагато менші, ніж у цілком здорових дітей. Тому варто зазначити, що процес навчання буде успішним лише в тому випадку, коли до нього будуть залучені батьки.

Поряд з цим на Web-сторінці Центру розміщені матеріали Клубу спілкування «Довіра», діяльність якого координують досвідчені педагоги, які залучають до співпраці й здорових дітей. Такий комплексний підхід дозволяє підвищувати ефективність професійної підготовки дітей з обмеженими функціональними можливостями та сприяти їхньої реабілітації та адаптації в суспільстві [2, с.170-171].

На сайті центру «Надія» постійно розміщуються матеріали з досвіду роботи та навчання дітей з вадами слуху інших навчальних закладів у різних країнах світу.

Наприклад, навчання дітей із вадами слуху у США (Галладенський університет), Росії (Московський державний технічний університет ім. М. Баумана), Україні (ІТУ-№5 м. Одеси), Німеччині (школа-інтернат м. Дрездена) та ін.

Висновки. Дослідження та впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, дистанційної освіти у поєднанні з сучасними технологіями навчання (e-learning, m-learning, blended learning), використання цифрових ресурсів дає можливість, виходячи з певних умов, будувати таким чином навчальний процес, щоб досягти найкращих результатів. Відповідно до цього здійснюється пошук та розробка необхідного програмно-методичного забезпечення навчальної діяльності, матеріально-технічного оснащення навчальних закладів.

Усе це потребує, звичайно, відповідної державної підтримки. Розв'язання вище розглянутих проблем дозволить одержати освіту, яка забезпечить розвиток, саморозвиток особистості учня на основі його індивідуальних особливостей, самореалізацію та працевлаштування відповідно до одержаного фаху для того, щоб бути успішними й активними громадянами своєї країни.

Література:

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Гуревич Р. С. Використання інформаційних технологій у навчальному процесі (з досвіду роботи експериментального педагогічного майданчика у ВПУ - № 4 м. Вінниця) : для педагогічних працівників ПТНЗ, ЗОШ, ВНЗ і слухачів навчальних закладів та установ післядипломної освіти / [Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Ю. В. Бадюк, Л. С. Шевченко] – Вінниця : ТОВ «Діло» – 2006. – 300 с.
3. Бонч-Бруєвич Г. Ф. Методика застосування технологій SMART Board у навчальному процесі: навчальний посібник / Г. Ф. Бонч-Бруєвич, В. О. Абрамов, Т. І. Косенко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2007. – 102 с.
4. Сисоєва С. О. Створення і впровадження навчальних засобів: теоретичний аналіз проблеми (частина I) / С. О. Сисоєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2005. – [вип. III – IV]. – С. 94 – 99.
5. Польсько-український журнал. Професійна освіта: педагогіка і психологія ; випуск за редакцією Тадеуша Левицького, Іоланти Вільш, Івана Зязюна, Неллі Ничкало. – Ченстохова-Київ : Видавництво Академії ім. Яна Длугоша у Ченстохові. – 2007. – 403 с.

У статті розглянута організація та здійснення навчання учнів з вадами слуху в професійно-технічних навчальних закладах на основі використання ІКТ, в єдиному інформаційному середовищі навчального закладу за умови розробки та використання необхідного програмно-методичного забезпечення навчальної діяльності.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційне освітнє середовище, комп'ютерні засоби навчання, інтерактивне спілкування.

В статье рассмотрена организация и осуществление обучения учеников с проблемами слуха в профессионально-технических учебных заведениях на основе использования ИКТ, в единой информационной среде учебного заведения при использовании разработки и использовании необходимого программно-методического обеспечения учебной деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, информационное образовательную среду, компьютерные средства обучения, интерактивное общение.

Organization and realization of education among deaf pupils in vocational schools via usage of informational-communicational technologies, in common informational environment on condition of elaboration and usage of necessary methodological maintenance of educational process have been considered in the article.

Keywords: ICT, information educational environment, computer based learning, interactive.

УДК 004.77:377.091.313-052

А.П. Кобися
м. Вінниця, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ПТНЗ ЗАСОБАМИ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ

Об'єктивними умовами самореалізації особистості в професійній діяльності на початку ХХІ століття є доступність необхідного освітньо-інформаційного поля, формування у майбутніх кваліфікованих робітників не стільки готових знань, скільки способів здобуття, осмислення та використання цих знань у нових обставинах. Сучасна цивілізація з її гуманізацією і демократизацією суспільних відносин, швидкою зміною техніки і технологій, інтелектуалізацією професійної діяльності передбачає необхідність широкого використання комп'ютерних технологій у навчанні.

Нині це можливо лише за умови впровадження сучасних ідей і технологій освіти, які відображають новітні вітчизняні та зарубіжні психолого-педагогічні здобутки щодо активізації навчання як провідного принципу освітнього процесу, забезпечення раціонального рівня комп'ютеризації викладання та навчання. Саме ця потужна науково-педагогічна база в сукупності з сучасними розробками в галузі інформаційних засобів сприяє розвитку інформатизації навчання, що приходить на зміну традиційним формам викладання матеріалу.

Мета цієї статті – провести психолого-педагогічний аналіз поняття «педагогічна умова» та охарактеризувати основні педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників засобами телекомунікацій.

Виклад основного матеріалу. Успішність функціонування будь-якої системи безпосередньо залежить від точності дотримання певних умов.

Незважаючи на те, що предметом значної кількості педагогічних досліджень виступають педагогічні умови реалізації певних процесів, в сучасній науці є певні розбіжності в тлумаченні самого поняття «педагогічна умова».

Перш ніж з'ясувати педагогічні умови, які впливають на розвиток пізнавальних інтересів майбутнього кваліфікованого робітника, необхідно чітко визначити поняття «умова».

Тлумачний словник С. Ожегова визначає умову як вимогу, що ставиться однією зі сторін, які домовляються; як усну чи письмову згоду про що-небудь; як правила, що встановлені в будь-якій сфері життя, діяльності; як обставини, за яких відбувається чи залежить що-небудь [1, с. 634].

Ю. Бабанський стверджує, що ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, у яких він проходить [2, с. 42].

З точки зору філософії, умова тлумачиться як фактор (латинське factor – чинник), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу.

Як філософська категорія поняття умова відображає універсальні стосунки між суб'єктами спілкування. За межами діяльності ці стосунки не можуть перетворитися на нову дійсність. Для цього потрібна причина. Тому причинність виконує функцію активного

діяльнісного фактора. Саме він із матеріалу умов забезпечує продукування нової дійсності як кінцевого результату [3, с. 324].

У психології умову розуміють як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища; до того ж це явище опосередковується активністю особистості, групою людей (за М. Конюховим) [4, с. 212].

Як підкреслює З. Курлянд, коли явище викликає інше явище, воно є причиною; коли явище взаємодіє з тим або іншим у процесі розвитку цілого, до якого воно належить, воно є чинником; коли явище обумовлює існування іншого, воно є умовою [5, с. 23].

Умова – існуючий компонент комплексу об'єктів (речей, їх станів, взаємодій), із наявності якого з необхідністю впливає існування даного явища. Весь цей комплекс, в цілому, називають достатніми умовами явища. Якщо з усіх можливих наборів умов відібрати загальні, отримаємо необхідні умови, тобто ті, що наявні кожного разу, коли має місце дане явище. Повний набір необхідних умов, з якого неможливо виключити жодного компонента, не порушивши обумовленості, називають необхідним і достатнім [6, с. 520].

Аналіз науково-педагогічної літератури з цього питання дав змогу нам дійти висновку, що багато вчених досліджували проблему визначення поняття «педагогічні умови» стосовно того чи іншого виду діяльності.

Так, Р. Серьожникова під «педагогічними умовами» розуміє сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів [7, с. 96].

Визначення поняття «умови» в педагогіці передусім пов'язане з педагогічним осмисленням цієї категорії. Досить широке поняття «умова» використовується в дидактиці при характеристиці цілісного педагогічного процесу, окремих його сторін і складових частин. На думку В. Андрєєва, педагогічні умови являють собою результат цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів (приймів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей [8, с. 86].

Ю. Бабанський визначає педагогічні умови як чинники (обставини), від яких залежить ефективність функціонування педагогічної системи [9, с. 115].

Визначення педагогічних умов як синтезу об'єктивних можливостей змісту освіти, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей, які сприяють розв'язанню поставлених завдань, належить О. Федоровій [10, с. 193].

Згідно психолого-педагогічних досліджень, педагогічні умови слід розуміти як обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості чи групою людей та, на думку С. Висоцького, є сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних засобів його здійснення, коли забезпечується успішне вирішення поставленого педагогічного завдання [11, с. 92]. У цьому контексті умови виступають як динамічний регулятор інформаційних, особистісних, психологічних і педагогічних факторів навчання.

Вчені-дослідники визначають організаційно-педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей, що забезпечують успішне вирішення поставлених завдань (В. Мельніченко) [12] або як функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах (Л. Блажко) [13].

Педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти технології. Отже, педагогічні умови повинні віддзеркалювати структуру готовності майбутніх кваліфікованих робітників до діяльності в умовах високотехнологічного виробництва і вмішувати передбачені технологією формування готовності компоненти моделі або технології.

Реалізація педагогічних умов має на меті: забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; вдосконалення системи професійної підготовки робітничих кадрів для роботи в

умовах інформаційного середовища; визначення форм і методів інформаційної підтримки процесу формування професійної підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ.

Специфіка педагогічних умов детермінована не лише сутністю і змістом професійної підготовки майбутнього кваліфікованого робітника, але й особливостями інформатизації сучасного ПТНЗ, що в свою чергу потребує нових підходів у процесі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Завдання полягає в тому, щоби: більш точно визначитись у потребах кадрів для професійного навчання з урахуванням особливостей регіону; формувати соціально та професійно значущі якості особистості у випускників ПТНЗ; спрогнозувати ефективність запровадження різних моделей професійного навчання; визначити ефективність організаційно-методичних структур [14].

З іншого боку, педагогічні умови виступають і формою педагогічної діяльності, метою якої є формування висококваліфікованого спеціаліста. Отже, педагогічні умови забезпечують виконання державного стандарту з освітньої діяльності.

Компонентами педагогічних умов застосування освітніх технологій є матеріальна база, форми і методи педагогічної діяльності, професіоналізм колективу, штучно створені і об'єктивно сформовані педагогічні ситуації [15].

Загальною рисою усіх визначень цього поняття є направленість умов на вдосконалення взаємодії учасників педагогічного процесу у процесі вирішення конкретних дидактичних завдань. Таким чином, організаційно-педагогічні умови можна визначити як сукупність факторів, що забезпечують організацію, регулювання, взаємодію об'єктів і явищ педагогічного процесу для досягнення поставленої мети.

Використання засобів телекомунікацій у навчанні вимагає від викладача наявності певних умов, що сприятимуть їх продуктивному й результативному застосуванню.

До психологічних умов належить моральна готовність і внутрішня мотивація викладача до використання передових інформаційних технологій у своїй діяльності, подолання страху перед використанням новітньої техніки, невідомого раніше програмного забезпечення.

До педагогічних умов, що забезпечують ефективність навчання учнів ПТНЗ вітчизняні науковці [7, с. 11] відносять: оновлення змісту навчання з урахуванням динамічних техніко-технологічних змін у професійній галузі, в структурі професійної діяльності кваліфікованих робітників; впровадження сучасних форм і методів навчання, методики рейтингового оцінювання навчальних досягнень учнів; створення і використання комплексного навчально-методичного забезпечення професійно-практичної підготовки кваліфікованих робітників; залучення учнів до участі в конкурсах фахової (професійної) майстерності; забезпечення стажування майстрів виробничого навчання на сучасних підприємствах; модернізація матеріально-технічної бази навчально-виробничих майстерень; організація педагогічного процесу, спрямованого на формування та розвиток професійної готовності майбутнього фахівця; застосування особистісно-орієнтованого підходу до підготовки кваліфікованих робітників, створення особистісно-орієнтованих взаємовідносин; ліквідація дублювання змісту професійної освіти шляхом удосконалення та максимального розвитку міжпредметних зв'язків між школою та ПТНЗ; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій.

Серед педагогічних умов розвитку пізнавальних інтересів учнів ПТНЗ засобами телекомунікацій, на нашу думку, слід обов'язково виокремити використання інформаційного освітнього середовища навчального закладу. Нині навчальний процес у ПТНЗ будується з використанням різноманітних засобів, що надають можливості доступу до інформаційних архівів і дозволяють сформувати у майбутніх у кваліфікованих робітників уміння отримувати, опрацьовувати та аналізувати великі об'єми інформації. Розвиток технічного забезпечення процесу опрацювання інформації та технологій використання його у навчальному процесі дозволяє підвищувати пізнавальну активність учнів, розвивати їх пізнавальні інтереси та формувати стійкі знання, уміння і навички для подальшої професійної діяльності. Під інформаційним освітнім середовищем ми розуміємо сукупність умов, що забезпечують навчання:

Розділ 3 **Психолого-педагогічні проблеми ступеневого навчання і виховання учнів професійно-технічних закладів освіти**

- наявність системи засобів «спілкування» із загальнолюдською культурою, яка служить як для зберігання, структуризації і відображення інформації, що становить зміст накопичених знань, так і для її передавання, опрацювання і накопичення;
- наявність системи самостійних робіт для роботи з інформацією;
- наявність інтенсивних зв'язків між учасниками навчального процесу - як вертикальних, так і горизонтальних.

Інформаційно-освітнє середовище складається з п'яти блоків: ціннісно-цільового, програмно-методичного, інформаційно-знанієвого, комунікаційного, технологічного.

Ціннісно-цільовий блок включає сукупність цілей і цінностей педагогічної освіти, які можуть бути значущі для розвитку досягнення поставленої мети навчання (завдання навчального закладу, кваліфікаційні характеристики випускників різних професій, плани проведення виховної, методичної роботи, розклади занять, розклади проходження виробничої практики, тощо).

Програмно-методичний блок містить усю необхідну інформацію відносно можливих стратегій, форм і програм підготовки (навчальні плани підготовки фахівців, плани проведення виховної, методичної роботи, розклади занять, розклади проходження виробничої практики.).

Інформаційно-знанієвий блок містить систему знань і умінь учня, що становлять основу його професійної діяльності, а також визначальні властивості пізнавальної діяльності, що впливають на її ефективність. Окрім того, він вказує на роль інформації в навчанні (сукупність електронних навчально-методичних комплексів з дисциплін, що вивчаються учнями в навчальному закладі).

Комунікаційний блок об'єднує форми взаємодії між учасниками педагогічного процесу (проведення телеконференцій, круглих столів, веб-інарів, спілкування у форумах, чатах, телеконференціях, робота радіостанції навчального закладу, видання учнівської газети, тощо).

Технологічний блок містить засоби навчання, які використовуються в інформаційно-навчальному середовищі (зокрема, використання нових інформаційних технологій, у тому числі телекомунікаційних мереж).

Враховуючи бурхливий розвиток мережевих технологій, однією із визначальних педагогічних умов розвитку пізнавальних інтересів учнів ПТНЗ ми вважаємо застосування засобів мережевих комунікацій та соціальних сервісів Інтернет. Нині це один з основних способів спілкування та пошуку інформації в мережі, який настільки швидко прогресує, що передбачити можливості його застосування навіть у недалекому майбутньому майже неможливо.

Не можливо залишити без уваги один із основних рушіїв пізнавальних інтересів учнів – пізнавальну творчу діяльність. Враховуючи сучасний стан розвитку засобів і технологій телекомунікацій організувати творчу пізнавальну діяльність учнів краще у вигляді телекомунікаційних проектів. Коли говорять про телекомунікаційний проект в навчальному закладі, то вважають, що це – навчальний телекомунікаційний проект в основу якого покладено спільну навчально-пізнавальну діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп'ютерної телекомунікації, яка має спільну мету – дослідження певної проблеми, узгоджені методи та способи діяльності.

Досвід застосування телекомунікацій в різноманітних сферах науки, техніки й освіти показав, що цей вид інформаційних технологій дозволяє організувати різні види спільної діяльності викладачів, учнів, наукових працівників навчальних закладів, наукових і навчальних центрів одного або різних регіонів і навіть різних країн. Слід відзначити, що такий вид інформаційних технологій дозволяє організувати не лише науково-дослідницьку діяльність учасників, використовуючи при цьому розмаїття засобів і форм самостійної, пізнавальної, практичної та творчої роботи, а й оперативну консультативну допомогу широкому колу методичних центрів.

Висновки. Розглянуті нами педагогічні умови застосування засобів телекомунікацій у навчальному процесі ПТНЗ є визначальними чинниками розвитку пізнавальних інтересів

учнів і могутнім стимулом їх творчої пізнавальної діяльності, що є основою формування практичних професійних умінь і навичок.

Література:

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. – М. : Сов. Энциклопедия, 1973. – 846 с
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с
3. Философский энциклопедический словарь ; ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М. : ИНФРА - М, 2002. – 574 с.
4. Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога / Н.И. Конюхов. - Воронеж : Из-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.
5. Курлянд З.Н. Педагогические способности и профессиональная устойчивость учителя / З.Н. Курлянд. – Одесса, 1992. – 112 с.
6. Философский энциклопедический словарь ; [гл. ред. : Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов]. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
7. Серьожникова Р.К. Основы психологии і педагогіки : навч. посібник / Р.К. Серьожникова, Н.Д. Пархоменко, Л.С. Яковичка. – Київ : Центр навч. літератури, 2003. – 243 с.
8. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М. : Высш. шк., 1981. – 240 с.
9. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский]. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
10. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе творческого и производственного обучения / О. Ф. Федорова. – М. : Высш. шк., 1970. – 324 с.
11. Высоцкий С.В. Структура психолого-педагогических условий формирования поисково-творческой направленности личности в процессе обучения / С. В. Высоцкий // Наук. вісник Південноукраїнського держ. пед. ун. ім. К.Д. Ушинського : збірник наук. праць. – Одеса, 1999. – Вип. 8 – 9. – С. 90 – 94.
12. Мельніченко В. В. Система організаційно-педагогічних умов управління професійно-технічним училищем сільськогосподарського профілю в соціології освіти [Електронний ресурс] / Мельніченко В. В. // Наукові праці. — 2002. — [вип. 7]. — Т. 20. — Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npchdu/Pedagogics/2002_7/7-12.pdf.
13. Блажко Л. В. Організаційно-педагогічні умови використання аудіовізуальних засобів навчання викладачами інститутів післядипломної освіти [Електронний ресурс] / Л. В. Блажко. — Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/6/11blappe.pdf>.
14. Арефьев И.П. Подготовка учителя к профильному обучению старшеклассников / И.П.Арефьев // Педагогика. – 2003. – №5. – С.49-55.
15. <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>

У статті проведено детальний аналіз терміну «педагогічні умови» у вітчизняних і зарубіжних наукових публікаціях, розглянуто умови ефективної підготовки кваліфікованих робітників і визначено педагогічні умови розвитку пізнавальних інтересів учнів професійно-технічних навчальних закладів засобами телекомунікацій.

Ключові слова: умова, педагогічна умова, телекомунікації, пізнавальний інтерес, інформаційне освітнє середовище, телекомунікаційний проект.

В статье проведен детальный анализ термина «педагогические условия» в отечественных и зарубежных научных публикациях, рассмотрены условия эффективной подготовки квалифицированных работников и определены педагогические условия развития познавательных интересов учеников профессионально-технических учебных заведений средствами телекоммуникаций.

Ключевые слова: условие, педагогическое условие, телекоммуникации, познавательный интерес, информационная образовательная среда, телекоммуникационный проект.

In the article the detailed analysis of terms «pedagogical condition» is conducted in domestic and foreign scientific publications the condition effective preparation of skilled workers are considered and the pedagogical condition development of cognitive interests of students of professional educational establishments are certain by facilities of telecommunications.

Keywords: condition, pedagogical condition, telecommunications, cognitive interest, informative educational environment, telecommunication project.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку економіки в Україні виникла необхідність докорінних змін системи підготовки робітничих кадрів для будівельної промисловості. В професійній освіті особлива увага має приділятися спеціалізованій підготовці робітників, які оволоділи високим рівнем професіоналізму та компетентності. Фахівці в галузі професійної педагогіки вважають (В. Безпалько, С. Гончаренко, К. Корсак, Н. Ничкало, О. Падалка), що це має забезпечити високу мобільність робітників, їх здатність оперативно засвоювати новачі, здатність самостійно обирати сферу діяльності, приймати відповідальні рішення. Тому концептуального значення для нашого дослідження набувають положення компетентнісного підходу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що в сучасних умовах проблему підготовки висококваліфікованих професіоналів неможливо вирішити без фундаменталізації та інтеграції освіти. Це пояснюється тим, що науково-технічний прогрес перетворив фундаментальні науки в безпосередню, постійно діючу і найбільш ефективну рушійну силу виробництва, що відноситься не тільки до найновіших наукоємких технологій, а й до будь-якого сучасного виробництва. Крім того, фундаменталізація освіти ефективно сприяє формуванню творчого мислення.

Інтеграція знань – багатопланова, складна проблема, що включає психологічні, педагогічні та соціальні аспекти. В нашому дослідженні ми зосередили увагу на дидактичному аспекті інтеграції: змісті інтеграції знань учнів і використанні інтегрованих форм і методів навчання. Проблема впровадження в навчально-виховний процес ПТНЗ дидактичної інтеграції є предметом наукового розгляду українських учених у галузі професійної педагогіки: Б. Адабашев, Р. Гуревич, О. Джулик, О. Дубинчук, Б. Камінського, Я. Кміта, І. Козловської, Б. Костілова, М. Кадемії, Л. Сліпчишин, Я. Собка, О. Стечкєвича, Н. Талалуєвої, Л. Шевченко, Т. Якимович та інших. Проте відсутні розробки щодо змісту, форм і методів інтеграції знань на рівні взаємодії, синтезу та інтеграції знань.

Мета статті полягає в обґрунтуванні концептуальних засад та моделі формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю.

Виклад основного матеріалу. Концептуальними ми вважаємо основні теоретичні положення щодо формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників засобами фундаменталізації та інтеграції. Аналіз наукової літератури (М. Бєрулава; О. Бойчук; Р. Гуревич; М. Доманич; Я. Кміт; І. Козловська; Г. Монахова; І. Козловська, Я. Кміт; В. Ільченко) дозволив віднести до них такі:

1. Інтеграція знань учнів є дієвим, іноді безальтернативним засобом формування фахових знань учнів, формування їхнього наукового світогляду, а також вироблення в них загальних поглядів на науково-технічний прогрес у будівельній промисловості.

2. Інтеграція загальноосвітніх і загальнотехнічних знань на науковій основі є надійною базою для формування професійних знань; при цьому забезпечується дійовість знань, їх глибина, повнота, доступність тощо.

3. Інтеграція знань дає змогу усунути з навчально-виховного процесу такі негативні явища, як дублювання знань, перевантаження учнів, фрагментарність та формалізм знань, оскільки передбачає єдиний підхід до знань, їх системність та взаємодію.

4. Інтеграція знань дозволяє забезпечити логіку формування комплексних понять, розуміння учнями фізичної суті явищ, які вивчаються в різних предметах, правильне і творче застосування знань в майбутній професійній діяльності учнів.

5. Інтеграція знань та форми інтеграції знань в навчально-виховному процесі мають бути науково обгрунтовані, щоб уникнути псевдоінтеграції та еклектичності в навчальному матеріалі.

6. Інтеграцію знань доцільно впроваджувати на різних рівнях (прогалини в знаннях, міжпредметні зв'язки, синтез знань, взаємодія знань тощо) і в різноманітних формах. Інтеграція знань в навчально-виховному процесі, на відміну від синтезу знань, передбачає і диференціацію знань. Процеси інтеграції та диференціації, а також співвідношення між предметним та інтегрованим навчанням залежить від змісту конкретних навчальних предметів і профілю навчального закладу [5, с. 17-20].

Формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників неможливе без урахування принципів професійного навчання (С. Беденко; А. Беляєва; В. Давидов; Я. Кміт. Наведемо основні з них.

1. Політехнічний принцип, який передбачає оволодіння системою знань про наукові основи сучасного будівельного виробництва. На базі цих знань формуються загальнопрофесійні та спеціальні знання. Загальнопрофесійні знання включають в себе знання: про загальні основи класифікації техніки та принципи, що лежать в основі технології виробництва конкретної галузі; про класифікації матеріалів та способи їх одержання; про стандартизацію, техніку вимірювання та оцінку якості продукції; про економіку, екологію, організацію праці; про нову техніку і технології виробництва будівельної галузі. Спеціальні знання розкривають сутність конструкції обладнання, інструментів та пристосувань, що застосовуються для виконання окремих операцій і видів робіт, правила їх експлуатації, технологічних процесів, особливостях виготовлення продукції та ін. Здійснення принципу політехнічного навчання вимагає дотримання таких умов:

- відповідність змісту навчання основним напрямам розвитку науки і техніки;
- організація навчального матеріалу в цілісну систему взаємопов'язаних знань;
- зв'язок навчального матеріалу з майбутньою практичною діяльністю;
- доступність розумінню учнів, відповідність їх віковим особливостям;
- можливість задоволення пізнавальних інтересів учнів;
- опора на базові загальноосвітні знання та вміння;
- інформаційна стабільність та динамічність навчального матеріалу протягом певного періоду;
- системність;
- відповідність змісту навчання наявній матеріально-технічній базі ПТНЗ;
- урахування чинників, що впливають на якість праці [4].

2. Принцип поєднання навчання з виробничою працею учнів, зв'язок теорії з практикою. Зв'язок навчання і праці, теорії і практики – процес двохсторонній. Навчальна і трудова діяльність органічно пов'язані одна з іншою. Тому важливо, щоб викладання всіх навчальних предметів було спрямоване на підготовку та включення учнів у виробничу діяльність. Здійснення цього принципу залежить від дотримання наступних умов:

- теоретичні знання мають бути упереджувальними, перевірятися на практичних заняттях;
- у будь-якому трудовому процесі мають синтезуватися знання та вміння з різних галузей науки;
- для ефективної реалізації підготовки робітників широкого профілю необхідно здійснювати синтез галузевих знань та синтез за видами виробництва;
- інтеграцію змісту навчання слід здійснювати в двох напрямках: по вертикалі – об'єднання професійних знань і умінь в межах єдиного предмету і по горизонталі – взаємозв'язок спеціальних знань та умінь [3].

3. Принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі. Під моделюванням професійної діяльності в навчальному процесі розуміють виявлення типових завдань, трансформацію їх в навчально-виробничі завдання, вибір форм організації навчального процесу і методів навчання.

За допомогою моделювання можна одержати упереджувальну інформацію для обґрунтування цілей, змісту, засобів, діяльності і методів навчання, розробки освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчальних планів, програм і підручників.

Моделювання професійної діяльності робітника широкого профілю в навчальному процесі має здійснюватися за таких умов:

- діяльнісний підхід до створення моделі професійної роботи;
- політехнічна спрямованість інтеграції знань та вмінь;
- рівнева градація інтегрованого процесу навчання;
- залежність побудови інтегративного процесу навчання;
- прогнозування еталонних вимог до професійної діяльності робітника широкого профілю (В. Горова, Т. Каткова, В. Шадріков).

4. Принцип професійної мобільності передбачає здатність людини швидко засвоювати технічні засоби, технологічні процеси та нові спеціальності, виховання потреби постійно підвищувати свою освіту та кваліфікацію. Мобільність, творчий характер праці залежить від широти світогляду, усвідомлення та розв'язання тих проблем, які людина має в своїй практиці, а також бачення та розуміння перспектив розвитку виробництва. Тому мета навчання і полягає в тому, щоб учні не тільки оволоділи професією, а й розвинули свій інтелект. Зміст професійного навчання має швидко вдосконалюватися та адаптуватися в процесі виникнення інновацій в техніці, технології та організації праці (Г. Селевко, Л. Семушина).

5. Принцип модульності професійного навчання. Сутність модульного навчання полягає в тому, щоб учні самостійно могли працювати із запропонованою їм індивідуальною програмою, що включає в себе банк інформації та методичне керівництво щодо досягнення поставлених дидактичних цілей.

Цілі, зміст і методику організації модульного навчання визначають такі аспекти: виділення із змісту навчання уособлених елементів, динамічність, дійовість та оперативність знань, гнучкість, бачення перспективи, різнобічність методичного консультування, паритетність. Програми мають варіативний характер, зміст модулів-програм постійно змінюється з урахуванням соціального замовлення.

У впровадженні модульного та інтегрованого навчання є багато спільного, тому не доцільно застосовувати їх ізольовано, зазначає А. Беляєва [1, с. 67]. Модульне навчання передбачає розподіл змісту кожної теми, курсу на компоненти, відповідно до професійних і дидактичних завдань, визначення для всіх компонентів доцільних видів і форм навчання, узгодження їх за часом та інтеграцію в єдиному комплексі. Модульне навчання інтегрує ряд напрямів: програмоване, проблемне, комп'ютерне.

Реалізація принципу модульності забезпечує:

- інтеграцію всіх видів діяльності, необхідних для досягнення мети суб'єкта;
- постійний пошук альтернативних шляхів досягнення мети суб'єкта і того варіанта навчання, який має реалізовуватися;
- орієнтація суб'єкта на перспективу підвищення рівня професійної підготовки за навчальними модулями [1].

7. Принцип систематичності та послідовності. Здійснення цього принципу вимагає дотримання таких умов:

- планування процесу професійного навчання у відповідності з періодами виробничого навчання: вступного, підготовчого періоду, періоду засвоєння професії, контрольно-заключного;
- дотримання послідовності формування та закріплення навичок та вмінь в процесі виробничого навчання;
- опора на базові загальноосвітні знання та вміння;
- упорядкування навчального матеріалу у цілісну систему взаємопов'язаних знань [6].

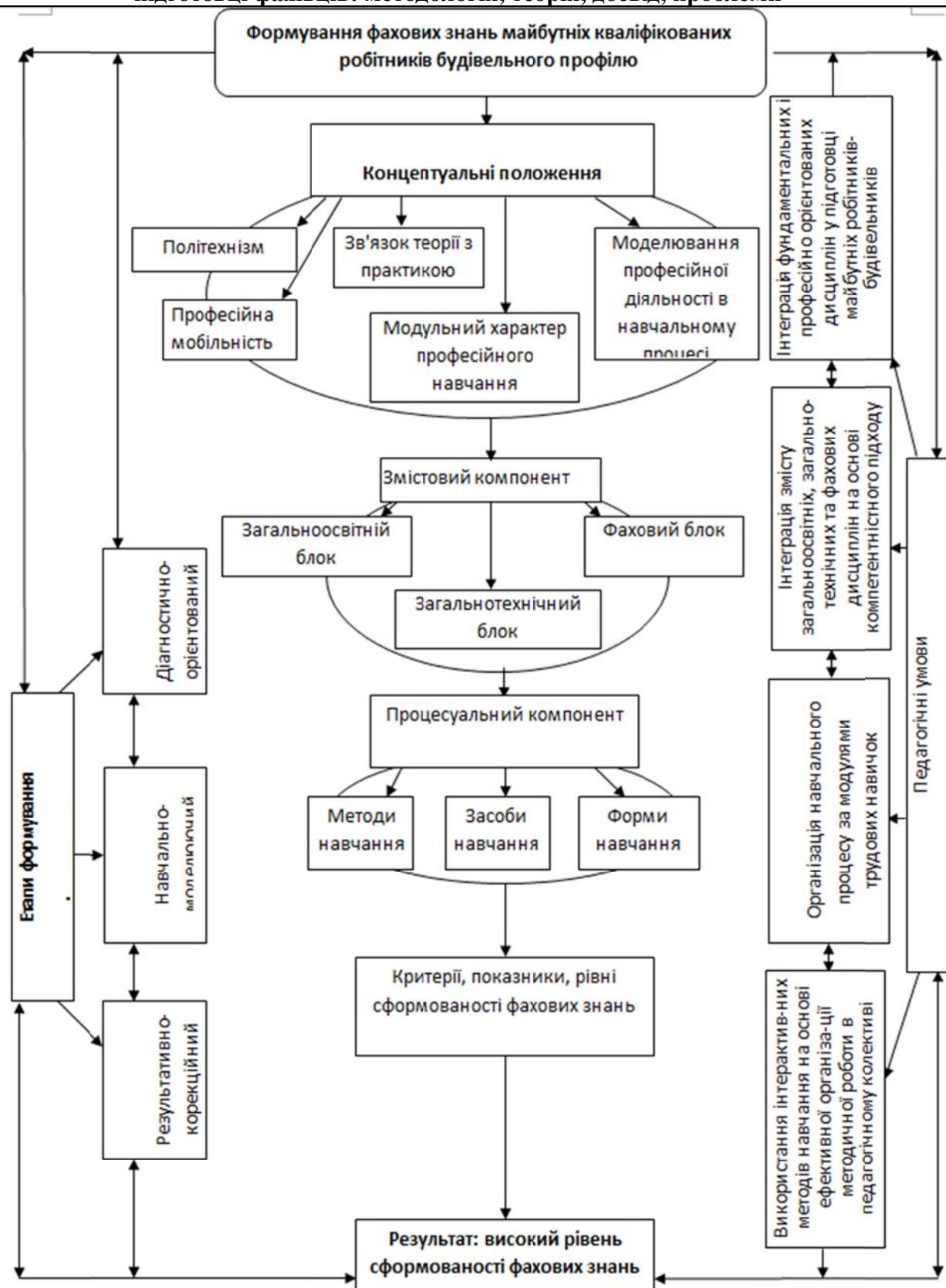


Рис. 1. Модель формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю

8. Принцип створення дидактичного середовища. Створення дидактичного середовища передбачає, перш за все, створення в навчальному закладі навчально-матеріальної бази виробничого навчання та дидактичних засобів навчання, відповідних технологічним,

економічним, педагогічним, санітарно-гігієнічним вимогам, а також вимогам безпеки праці та охорони здоров'я учнів (С. Гончаренко, І. Козловська, А. Хуторський, Д. Чернилевський).

9. Принцип комп'ютеризації педагогічного процесу, який набуває актуальність у зв'язку із упровадженням комп'ютерів у всі сфери життя.

Використання комп'ютерів у навчальному процесі дозволяє ефективно розв'язувати такі педагогічні завдання: індивідуалізація та диференціація навчання; здійснення контролю із зворотним зв'язком, з діагностикою помилок та оцінкою результатів навчальної діяльності; здійснення самоконтролю та самокорекції; моделювання та імітація досліджуваних об'єктів, процесів та явищ; розвиток пізнавальних інтересів учнів; формування вмінь приймати рішення [2].

Отже, критеріальна основа компетентнісної підготовки майбутнього робітника-будівельника розроблялася нами виходячи з таких положень:

- у основу моделі покладено аналіз регіональної специфіки підготовки майбутніх фахівців будівельного профілю, зокрема з професій 7122.2 «Муляр», 7132.2 «Лицювальник-плиточник», 7133.2 «Штукатур», 7141.2 «Маляр», враховано кадрове забезпечення, матеріально-технічну базу експериментальних ПТНЗ;

- моделювання діяльності робітника будівельного профілю передбачало опис еталонних вимог до робітника: функцій, завдань, та загальнопрофесійних, загальнотехнологічних і спеціальних знань та вмінь, що необхідні для вирішення поставлених завдань;

- при побудові моделі враховано етапи формування фахових знань: результативно-корекційний, навчально-моделюючий та діагностично-орієнтований;

- у структурі моделі враховувалися наступні концептуальні положення: політехнічна спрямованість інтеграції знань та вмінь; професійна мобільність; зв'язок теорії з практикою; модульний характер професійного навчання; моделювання професійної діяльності в навчальному процесі;

- при розробленні моделі враховано прогнозування еталонних вимог до професійної діяльності робітника будівельного профілю, вимоги Міністерства освіти і науки України до організації навчально-виховного процесу у ПТНЗ.

Використовуючи проаналізовані принципи професійного навчання та описані аспекти моделювання професійної діяльності робітника будівельного профілю в навчальному процесі професійно-технічних навчальних закладів, нами зроблено висновок про те, що модель формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю доцільно представити у вигляді замкнутого регульованого і керованого процесу (рис. 1).

Висновки. Представлені концептуальні основи формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю стали основою для розробки педагогічних умов ефективності цього процесу. До подальших напрямів дослідження цієї важливої проблеми відносимо: розробку цілісної системи роботи педагогічного колективу з формування фахової компетентності майбутніх робітників-будівельників та визначення перспективних напрямків впровадження інформаційних технологій у процес формування фахових знань майбутніх робітників.

Література:

1. Беляева А. П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А. П. Беляева. – СПб. : Радом ; Институт профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.
2. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – К. : Освіта України, 2006. – 398 с.
3. Козловська І. М. Дидактична система інтегративно-предметного навчання у професійно-технічній школі : методичні рекомендації / І. М. Козловська. – Львів : ОНМЦ ПТО, 2000. – 24 с.
4. Мадзигон В. М. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом : монография / В. Н. Мадзигон ; АПН Украины. Ин-т педагогики. – К. : Вересень, 2004. – 324 с.

5. Марущак О. В. Інтеграція знань у професійно-технічному закладі : проблеми і перспективи / О.В. Марущак // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2002. – № 3. – С. 9-14.

6. Полак Л. Б. Навчально-виховний процес у закладах профтехосвіти : управлінський аспект / Л.Б. Полак. – К. : Вища шк., 1999. – 112 с.

Стаття присвячена обґрунтуванню концептуальних засад та моделі формування фахових знань майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю.

Ключові слова: кваліфіковані робітники; фахові знання; спеціальні дисципліни.

Статья посвящена обоснованию концептуальных основ и модели формирования специальных знаний будущих квалифицированных рабочих строительного профиля.

Ключевые слова: квалифицированные рабочие; профессиональные знания;

This article is devoted to argumentation of conceptual element and the model of basic knowledge's formation of future qualified workers of builders.

Keywords: qualified worker, professional knowledge, special disciplines.

УДК 378.011.3-057.175:902

В.А. Литвин
м. Львів, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ

Постановка проблеми. Посилення ролі особистості й інтелектуалізація професійної діяльності вимагають від вищої освіти швидкого досягнення якісно нового рівня навчального процесу з метою підготовки компетентних випускників, інтелектуально, психологічно та морально готових до праці у складних, непередбачуваних умовах. Удосконалення професійної підготовки має на меті виховання у студентів ВНЗ професійної культури як форми організації свідомості фахівця, засвоєння відповідних цінностей із конкретної спеціальності з одночасним розвитком загальної освіченості. Це передбачає розвиток у молоді сучасного наукового мислення та професіоналізму в майбутній діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і зарубіжній педагогіці сформувалися певні теоретичні підходи до виховання професійної культури (С. Архангельський, Б. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зязюн, І. Ісаєв, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Пономарьов, В. Сластьонін, В. Тамарін, А. Харченко, С. Щербакова та ін.). Досліджені механізми, тенденції та умови формування окремих компонентів професійної культури: духовної (Е. Артамонова, Б. Братусь, Н. Щуркова), екологічної (С. Глазачов, Л. Лук'янова), інформаційної (В. Биков, Р. Гуревич, А. Коломієць, І. Роберт), комунікативної (О. Кисельова, Т. Левашова, А. Мудрик, Л. Руденко), морально-етичної (Г. Васянович, Е. А. Грішин, Д. Яковлева), педагогічної (А. Колесова, Н. Ліфінцева, Н. Ничкало, О. Шестопалюк), проектної (Л. Гур'є), технологічної (М. Левіна, О. Траверсе) та ін. Архітектурно-проектну культуру досліджували російські науковці В. Бабуров, Г. Бархін, Б. Бархін, К. Блохін, А. Власов, І. Жолтовський, Н. Качуровська, А. Щусев та ін. У цих дослідженнях професійна культура розглядається як проекція загальної культури, що виявляється в системі якостей і специфіці професійної діяльності.

Українська психолого-педагогічна думка приділяє, на жаль, недостатньо уваги питанням підготовки фахівців архітектурного профілю, зокрема проблемі плекання компонентів їхньої професійної культури. Водночас аналіз теорії і практики архітектурної освіти свідчить, що рівень професійної культури молодих архітекторів переважно недостатній, що негативно позначається на продуктах архітектурної діяльності, а це впливає на якість життя суспільства в цілому. На наш погляд, це зумовлено суперечністю між потребою послідовного,

цілеспрямованого залучення майбутніх фахівців до професійного та соціокультурного досвіду, опанування новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями та відсутністю ефективних освітніх технологій, направлених на формування професійної культури майбутніх архітекторів.

На відміну від архітектурознавчих досліджень і концепцій розвитку архітектурної практики і методології, царина архітектурної педагогіки залишається недостатньо вивченою. Традиційно більшість психолого-педагогічних проблем вирішувалися всередині архітектурної галузі, що призводило до часткових, вузькоспеціалізованих результатів. Нині історія становлення та розвитку архітектурної освіти, способи входження у високу професію стають полем запеклих дискусій і суперечок, аргументами в яких мають бути результати наукових досліджень, опора на об'єктивні дані, що виходять не лише з предмету архітектури, а й із суміжних дисциплін (зокрема, дизайну). У розвинутих країнах останнім часом намітилось широке загальнофілософське, методологічне, соціокультурне осмислення теорії та практики архітектурної освіти. На думку Д. Мелодинського, це пов'язано з виникненням кризової ситуації в підготовці архітекторів, коли потреба нагальних змін не викликає сумнівів, а старі методи виявляються безпорадними в баченні навіть найближчих перспектив [7, с. 3].

На наш погляд, суттєво перешкоджає підвищенню рівня професійної культури фахівців-архітекторів відсутність комплексного підходу до формування необхідних професійних якостей та особистісних властивостей студентів архітектурних спеціальностей.

Метою нашої статті є теоретичний аналіз складових професійної культури фахівців-архітекторів і пошук дієвих концептуальних підходів до підвищення якості архітектурної освіти.

Виклад основного матеріалу. Відомо, що високий рівень суспільної культури забезпечує належна освіта та культура членів соціуму. Філософська категорія «культура» характеризує творчу діяльність особистостей, спрямовану на створення, збереження, розповсюдження, обмін і використання сукупності матеріальних і духових цінностей суспільства, які служать усебічному розвитку самої особистості [2, с. 198]. Культура визначається, передусім, як удосконалення та самовдосконалення людини і суспільства (В. Біблер, С. Гессен, І. Зязюн, М. Каган, О. Лосев, Ж. Марітен, Ж. Сартр та ін.). Отже, людині слід виховувати культуру мислення, почуттів, поведінки тощо. Дослідники розуміють культурне зростання особистості передусім як отримання освіти. Зокрема, В. Біблер визначає розгортання культури як її трансформацію з безособової форми загальності в особистісну форму культури індивіда [1, с. 54]. Згідно з антропологічною концепцією (Н. Бердяєв, І. Ільїн, А. Лосев, К. Ушинський, Е. Фромм та ін.), головне в культурі – людина, яка є її творцем і носієм. Культуротворча функція людини полягає в тому, що особистість творить сама себе, самозбагачується, створюючи культурний простір.

У педагогіці поняття культури розглядають як історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, виражений у типах і формах організації життя та діяльності людей, їхніх взаєминах, створених матеріальних і духовних цінностях [8, с. 130]. Б. Гершунський вважає культуру вищим проявом людської освіченості та професійної компетентності [3, с. 83].

Орієнтири вищої освіти нині визначає нова освітня парадигма, спрямована на виховання «людини культури». Відхід від авторитарного стилю педагогічної діяльності, застосування особистісно-орієнтованого підходу, впровадження проектних технологій, гуманітаризація та гуманітаризація є провідними тенденціями архітектурної освіти. Її метою є не вузькопрофільна підготовка, а загальнокультурний, соціально й особистісно значимий безперервний розвиток творчого потенціалу, формування світогляду та ціннісних орієнтацій фахівця.

Застосування культурологічного підходу в освіті виражається в особистісній орієнтації, спрямованості на особистість як мету, суб'єкт, результат і головний критерій навчально-виховного процесу. Культурологічна парадигма виходить з положень про те, що освітня система відображає не структуру суспільного виробництва, а простір культури відповідно до

її змісту і форм. Вона передбачає формування в майбутніх фахівців не прагматичного інтересу до широкої освіченості, а прагнення самостійно розвивати ціннісні орієнтації, професіоналізм, домінуючими складовими якої є креативність, висока моральність, духовна культура. Як зазначає І.Зязюн, освіта за своєю природою є культурновідповідною, вона містить ту частину культури, що відтворює її цілісність; освіта в системному відношенні ізоморфна культурі; сполучною ланкою освіти і культури є людина; мета сучасної освіти – людина культури. Науковець висуває гіпотезу про продуктивність і перспективність культурологічного підходу як концептуальної основи модернізації освіти [4, с. 34].

Однією зі складових культури особистості як члена суспільства є професійна культура, яка передбачає творче опанування та розвиток особистісних знань, володіння певною стратегією у виконанні завдань, розвиненість професійної інтуїції. Структура професійної культури фахівців характеризується сукупністю історично сформованих принципів, норм, правил і методів, які регулюють професійну діяльність людини. Професійною культурою виступає певна сукупність матеріальних і духовних цінностей, яка вироблена фахівцями відповідної галузі [9, с. 45-46]. Вона включає специфічний спосіб організації їхньої діяльності, ставлення цих людей до своєї роботи та її результатів, а також їхнє ставлення до себе, один до одного, до інших людей і до суспільства в цілому, зумовлені специфікою їхньої діяльності.

Професійну культуру часто трактують як комплекс знань, умінь і навичок, опанування якими робить фахівця кожного конкретного напрямку майстром своєї справи. Виділення професійної культури із загального контексту необхідне для того, щоб показати, що вона формується в людей професійно зайнятих у певній царині та отримавших відповідну підготовку. Професійна культура, безперечно, складова загальної культури, але має і певні власні риси. Якщо загальна культура особистості відображає широту опанування ціннісного змісту духовної та матеріальної культури, міру залучення особистості до створення цінностей, готовність і здатність до їх продукування, то професійна культура показує прояв загальної культури у специфічних умовах професійної діяльності.

З позицій культурологічного підходу професійна культура виступає як універсальна характеристика фахівця. Її формування є системоутворюючим чинником становлення майбутнього фахівця. Дослідження проблеми формування професійної культури здійснюються в контексті загальнофілософських і культурологічних традицій, що містять дві взаємопов'язані тенденції – інтеграції та диференціації. З одного боку, культура є цілісним, системним, інтегрованим утворенням, а з іншого – безперечним є необхідність диференціації цілісної культури на складові та напрями (Н. Ліфінцева).

Більшість досліджень професійної культури будуються на уявленні про культуру як соціальний феномен, що має діяльнісну природу. З цієї позиції культура виступає як соціально значима творча діяльність у взаємозв'язку її результативності (опредметненої в нормах, цінностях, традиціях, знакових і символічних системах тощо) та її процесуальності, яка передбачає опанування вже наявних результатів творчості.

Отже, найголовнішим атрибутом феномену професійної культури є активний і свідомий прояв її у процесі професійної діяльності. При цьому виявляється діалектика взаємовідносин між характером цієї діяльності та розвитком професійної культури, яка полягає в тому, що, з одного боку, збільшення досвіду й удосконалення характеру діяльності активно сприяють формуванню і розвитку професійної культури; з іншого, розвиток рівня професійної культури збагачує практичний досвід, змінює характер діяльності та ціннісне ставлення людини до неї [11, с. 91]. Значення професійної культури, як багатогранного явища, яке характеризується взаємозв'язком процесуальних форм, видів професійної діяльності та культури розкриває О.Траверсе [10, с. 242]. Усі її структурні компоненти, функції, системи виховання, збереження і поширення спрямовані на формування та розвиток конкурентоспроможності майбутніх фахівців.

Професійна культура проявляється у низці взаємопов'язаних компонентів: культура праці та виробництва (технологічна), психологічна, інформаційна, екологічна, правова, моральна, естетична, комунікативна культура тощо. Зокрема культура праці та виробництва

включає соціально-економічні та техніко-технологічні підсистеми, в яких людина виступає суб'єктом виробництва, тобто реалізує у своїй діяльності досвід і знання трудової діяльності попередніх поколінь [6].

Архітектура й архітектурна діяльність, як одна з провідних ознак людського існування та важлива частина культури, безумовно, передбачає відтворення своїх форм, їх наступність і трансляцію в історичному процесі. Архітектура – галузь суспільної діяльності, яка належить як до матеріальної, так і до духовної культури. Архітектурна діяльність унікальна за своїм характером, бо в ній, як у діяльності «дизайнера простору», нерозривно пов'язані між собою всі основні види людської діяльності: пізнавальна, перетворювальна, ціннісно-орієнтаційна, естетична, комунікативна, які в міру розвитку виділялися у відносно самостійні складові роботи архітектора. Її можна розглядати як стрижневу базу комплексу професійних характеристик, соціальних механізмів, умов, засобів формування і розвитку професійної культури архітектора. Архітектурна діяльність як своєрідна соціально-виробнича система, що реалізує потреби суспільства в організації просторового середовища життєдіяльності людини, складається з трьох основних, взаємопов'язаних функціональних підсистем: освітньої, проектно-виробничої та соціокультурної [5, с. 14-15].

Освітня сфера діяльності скерована на безперервний розвиток протягом навчання та подальшої роботи за фахом художніх здібностей, необхідного рівня загальноосвітніх, загально професійних і професійно орієнтованих знань, умінь і навичок, формування внутрішніх можливостей і прагнення до професійного зростання, цілеспрямованості, творчого самовизначення, самоосвіти та самовдосконалення.

Проектно-виробнича сфера діяльності виробляє у студентів необхідний рівень знань і вмінь у галузі візуально-образотворчих засобів (графіка, креслення, моделювання тощо); логіко-семантичних засобів (символіка, стилізація, семіотика); образного та логічного моделювання (евристика, інтуїція, асоціація, аналіз, логіка тощо); виховує ставлення студентів до прийнятих норм обмеження проектувальних дій і можливостей (державні будівельні норми, санітарні норми і правила, матеріальні ресурси суспільства, досвід, емпіричні знання тощо); розвиває рівні інформатичної (передусім, застосування спеціалізованого програмного забезпечення) і професійної компетенції (загальнопрофесійні, міждисциплінарні, ключові) та організаційно-управлінської діяльності (загальна мораль та професійна етика, основи управління, наукова організація праці тощо).

Соціокультурна сфера діяльності архітектора складається з характеристик пізнавальної, перетворювальної, ціннісно-орієнтаційної й комунікативної діяльності та сконцентрована на засвоєнні майбутніми архітекторами цінностей матеріальної і духовної культури у процесі пізнавальної діяльності (канони, об'єкти, зразки, методологія тощо); репродуктивній і продуктивній практиці в межах перетворювальної діяльності (передача і використання зразків, розвиток знання, нові знання, ноу-хау, ідеї, концепції тощо). Під час реалізації цієї сфери діяльності закладаються ціннісні та культурно-етичні норми (естетичні й етичні принципи, установки, інтереси, еталони, норми етики тощо), а комунікативна діяльність розвиває неформальні та формальні способи спілкування (особиста та професійна позиція, творчі та професійні зв'язки тощо).

Отже, професійна культура є продуктом і результатом навчально-виховної та професійної діяльності архітектора, а також розвитку його творчого потенціалу, постійного самовдосконалення. **Професійна культура архітектора** – це системне утворення, що є сукупністю професійних знань, теоретичних і практичних умінь і соціально значимих якостей особистості, які формуються у процесі освітньої, проектно-виробничої та соціокультурної діяльності [5, с. 15].

Формування професійної культури здійснюється в двох напрямках: розвитку професійної індивідуальності, тобто опанування комплексу спеціальних знань, умінь і навичок, і виховання особистості («професійна соціалізація»), тобто залучення майбутнього архітектора до соціокультурного досвіду професії та суспільства загалом, вироблення в нього комплексу

якостей, сприятливих для розвитку професійної самосвідомості та творчої активності. Єдність двох цих напрямів визначає гармонійний розвиток особистості майбутнього архітектора.

Ефективне формування професійної культури студента у ВНЗ передбачає «накладання» психологічного, дидактико-методичного і професійно-специфічного поглядів на архітектурну спеціальність, з якої здійснюється підготовка, і потребує проектування особистісних характеристики шляхом вивчення професійних функцій і структури професійної діяльності.

Дослідження, проведені в галузі архітектурної освіти (Г. Веслополова, Н. Качуровська, Г. Сініцина) свідчать, що основою професійної компетентності архітектора є проектна діяльність, оскільки змістом його праці є створення своєрідної соціально-виробничої системи, яка реалізує потреби суспільства в організації просторового середовища життєдіяльності людини. Оскільки проектування, проектна робота та здатність її організовувати, управляти нею є найбільш значущими в діяльності архітекторів, закономірним бачимо застосування у процесі їхньої підготовки *проектного навчання*.

Проектне навчання особистісно-орієнтоване, розвивальне навчання, яке ґрунтується на послідовному виконанні комплексу навчальних завдань з метою опанування сукупністю теоретичних і практичних знань, умінь і навичок. Воно є цілісною дидактичною системою, заснованою на творчому використанні здобутих знань у процесі роботи над заданою темою. При цьому принципово змінюється навчальна робота, відбувається залучення викладачів і студентів до творчості, розв'язання різних нестандартних ситуацій, реалізації задумів, ініціатив. Навчальне проектування спонукає студентів до науково-дослідницької діяльності, що зумовлює якісні зміни у професійній підготовці.

Навчання архітекторів за такою технологією отримало назву *наскрізного курсового та дипломного проектування (НКДП)*. Основним принципом технології НКДП є комплексна система навчання, коли весь навчальний матеріал направлений на архітектурне проектування, навчання творчому методу архітектора, створення умов для засвоєння практичних умінь і навичок, необхідних для архітектора-професіонала. При цьому виникає особлива психолого-педагогічна ситуація цілісного навчання, яка ґрунтується на міждисциплінарності, що передбачає інтеграцію отриманих знань, які актуалізуються в архітектурному задумі та синхронно впливають на студента у процесі творчої діяльності. Він опановує методи типологічного, функціонального, економічного й візуального аналізу, оцінювання та синтезу – прийоми компоновки цілісної системи архітектурного об'єкту. Таким чином, створюються передумови для успішного розвитку професійної діяльності в кожній підсистемі: освітній, проектно-виробничій та соціокультурній. Для цього необхідно забезпечити стійкий зв'язок завдань із суміжних дисциплін за тематикою проектування. Усі кафедри регулюють свою діяльність шляхом обміну інформацією між педагогами різних дисциплін, реалізуючи через об'єкт проектування прямі та зворотні зв'язки.

Педагогічними умовами формування професійної культури майбутніх архітекторів у процесі проектно-діяльності є: організація цілісного навчально-виховного процесу та його орієнтація на розвиток структурних компонентів професійної культури; структуризація змісту циклів професійної підготовки на основі наскрізного проектування в нерозривному зв'язку із засвоєнням загальноосвітніх, загальнопрофесійних і професійно орієнтованих дисциплін; організація навчального процесу на основі продуктивної творчої роботи, спільної проектно-діяльності студентів і викладачів; ініціації рефлексії особистісно-професійного розвитку; формування професійних якостей архітекторів на основі поєднання технічних, інформатичних, економічних, художньо-композиційних і містобудівних компетенцій шляхом посилення міждисциплінарних зв'язків; орієнтація освітнього процесу на опанування інформаційної, проектно-художньої складових професійної культури майбутніх архітекторів [5, с. 18]. При цьому виділено критерії сформованості професійної культури архітекторів: мотиваційно-цільовий (професійний інтерес, мотиви досягнення професійної культури); операційно-діяльнісний (інформатична та професійна компетентність); емоційно-комунікативний (емоційна стійкість, прояв етичних якостей, способи взаємодії та співпраці, потреба у професійному спілкуванні); оцінювальний (рефлексія, самооцінка).

Практика свідчить, що проектна діяльність зміцнює міждисциплінарні зв'язки, сприяє наступності й інтеграції навчальних дисциплін, створює умови їх взаємодії та взаємодоповнення, що забезпечує виконання на належному фаховому рівні проектів з основної професійно спрямованої дисципліни – архітектурного проектування і, зрештою, зумовлює формування в студентів професійної культури. У них виробляється виразний художній смак, професійна етика, досягають належного рівня художні здібності, розвивається фантазія, об'ємно-просторове мислення; виховуються особистісні якості (комунікабельність, відповідальність за наслідки своєї діяльності, творча активність, взаємодопомога, упевненість в собі тощо); у них переважає стійка мотивація до освітньо-професійної діяльності та прагнення самовдосконалюватися.

До чинників, які перешкоджають формуванню професійної культури, дослідники зараховують: ригідність мислення студентів, низький рівень розвитку художніх здібностей та інтересу до професійної діяльності, недостатня відповідальність за наслідки своєї роботи, низька інформатична компетентність.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Сучасне розуміння архітектурної освіти актуалізує низку проблем, найважливіша з яких – виховання майбутнього архітектора як компетентного фахівця, що відповідає найвищим духовно-змістовним і матеріальним запитам цивілізованого суспільства. Одним із найперспективніших шляхів формування професійної культури майбутніх фахівців-архітекторів є застосування наскрізного курсового і дипломного проектування, яке інтегрує методологію архітектури із сучасними педагогічними технологіями та методами управління навчальним процесом.

До подальших досліджень архітектурної освіти належить обґрунтування системи інформатизації проектної діяльності у ВНЗ, а також формування інформаційної культури майбутніх архітекторів.

Література:

1. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. — М. : Политиздат, 1975. — 399 с.
2. Васянович Г. П. Філософія : навч. посіб. / Г. П. Васянович. — Львів : Норма, 2005. — 216 с.
3. Гершунський Б. С. Философия образования для XXI века : учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 512 с.
4. Зязюн І. А. Естетичні засади розвитку особистості / І. А. Зязюн // Мистецтво у розвитку особистості : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. — Чернівці : Зелена Буковина, 2006. — С. 14—36.
5. Качуровская Н. М. Формирование профессиональной культуры будущих специалистов-архитекторов в образовательном процессе вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Качуровская Наталья Михайловна. — Курск, 2005. — 183 с.
6. Колісник-Гуменюк Ю. І. Теоретичні основи формування професійної культури майбутнього фахівця / Ю. І. Колісник-Гуменюк // Вісник Львівської державної фінансової академії : гуманітарні науки. — Львів : ЛДФА, 2008. — № 8. — С. 45—53.
7. Мелодинский Д. Л. Концепции художественного формообразования в архитектурных школах XX века. Развитие творческих идей ВХУТЕМАСа и Баухауза : дис. ... д-ра искусствоведения : 18.00.01 / Мелодинский Дмитрий Львович. — М., 2003. — 412 с.
8. Педагогическая энциклопедия : словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; редкол. М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.
9. Пономарьов О. С. Формування професійної культури фахівців у системі завдань педагогіки вищої школи / О. С. Пономарьов // Наукові праці. — Миколаїв : МДГУ ім. П. Могили, 2006. — Т. 46. — Вип. 33, Педагогічні науки. — С. 43—47.
10. Траверсе О. О. Професійна культура як інтегративний чинник фахової підготовки і виховання учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. О. Траверсе // Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспективи : зб. наук. праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. — К., 2003. — С. 238—243.
11. Харченко А. О. Проблеми формування професійної культури в системі підготовки менеджерів / А. О. Харченко // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Товажнянського, О. Г. Романовського. — Харків : НТУ «ХПІ», 2007. — Вип. 15—16 (19—20). — С. 88—96.

Викладено теоретичний аналіз складових професійної культури фахівців-архітекторів, а також здійснено пошук концептуальних підходів до підвищення якості їхньої підготовки.

Ключові слова: *архітектурна освіта, вищий навчальний заклад, проектне навчання, професійна культура.*

Изложен теоретический анализ составляющих профессиональной культуры специалистов-архитекторов, а также поиск концептуальных подходов к повышению качества их подготовки.

Ключевые слова: *архитектурное образование, высшее учебное заведение, проектное обучение, профессиональная культура.*

The article expounds the theoretical analysis of constituents of specialists-architects' professional culture, and also researches the conceptual approaches to their training quality raise.

Keywords: *architectural education, higher educational institution, project studies, professional culture.*

УДК 37 (091)+004: 37 (477)+377

Р.М. Собко
м. Стрий, Україна

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ

Формування інформаційного суспільства потребує відповідної підготовки людини до використання всіх переваг інформаційних технологій з метою доступу до необхідної і якісної інформації. Основа такої підготовки закладається у процесі опанування курсом інформатики, який вивчається не лише в загальноосвітніх школах, але й у професійних навчальних закладах, на перших курсах у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Інформатика – сама динамічна дисципліна в системі освіти. Її змістове наповнення змінювалося і продовжує змінюватись відповідно до розвитку комп'ютерної техніки і технологій. Така тенденція спостерігається не лише в нашій державі, а й за кордоном упродовж усього періоду розвитку. Проте, як показують дослідження, за кордоном більш активно розглядались питання застосування комп'ютера як засобу навчання, а не загальнообов'язкового об'єкта вивчення.

Перші теорії впровадження комп'ютерної техніки в процес освіти почали розроблятися із виникненням електронно-обчислювальних машин першого покоління на базі традиційних форм навчальної діяльності: лекцій, семінарських, практичних і лабораторних занять, практикумів, контрольних робіт. На початку комп'ютер переважно використовували для контролю засвоєння знань.

Перші спроби дидактичного використання комп'ютерів розпочалися у Каліфорнії в п'ятидесятих роках минулого століття. Згодом почали застосовувати комп'ютери для розробки математичних програм у Станфордському університеті в Пасло Алто. У шестидесятих роках минулого століття спроби використання в навчальному процесі комп'ютерів проводилися в інших високорозвинених країнах, таких, як Великобританія, Франція, Австралія. У ці роки почали розвиватись багато педагогічних систем, метою яких було застосування комп'ютерів у процесі навчання. Найбільш відомою є система PLATO (Programmed Logic for Automatic Teaching Operation), яка виникла в університеті Іллінойс. Бібліотека дидактичних програм системи PLATO містила блоки інформації з усіх важливих галузей науки на рівні середньої і вищої школи [5, с.12; 9, с.145].

У 1959 році вчитель С.І.Шварцбурд розпочав у 44-й школі м. Москви експериментальне навчання старшокласників роботі на ЕОМ, а пізніше в ряді шкіл було запроваджено викладання у процесі вивчення окремих предметів теорії та практичного використання комп'ютера. На початку 1960-х років з'явилися факультативні курси основ програмування і обчислювальної техніки у школах інших міст, зокрема у Києві, Сімферополі. Було розпочато професійну підготовку учнів 9-10-х класів з питань обслуговування ЕОМ [4]. Із 1961 року в межах експерименту розпочалося в загальноосвітній школі №101 м. Москви викладання курсу

«Основи кібернетики та автоматики». Програма курсу та навчальний посібник (вперше в світі) були розроблені В. Ледньовим, а у 1967 році експеримент поширився на інші школи Москви та Риги [8]. Під керівництвом академіка А. Єршова аналогічний експеримент проводився у школах м.Новосибірська.

У 1982 році А. Єршов сформулював положення, за яким алгоритмічні та програмістські навички було визнано фундаментальними компонентами людської діяльності в тодішньому суспільстві. У 1985 році вийшла постанова про введення в загальноосвітню школу нового курсу – «Основи інформатики та обчислювальної техніки». Однак, курс «Основа інформатики та обчислювальної техніки» у 1985 році був побудований на емпіричних спостереженнях і не став теоретичною базою для подальшої педагогічної практики [1]. На думку В. Ледньова, в назву і зміст цього курсу закралися, м'яко кажучи, дидактичні помилки. Укорінилося переконання, що комп'ютер – це засіб для програмування, а не інформаційний засіб, головна навчальна мета предмета – виховання алгоритмічного мислення, головне поняття – формальний виконавець [8].

Аналіз подальшого впровадження комп'ютерної техніки у навчально-виховний процес показує, що він відбувався відповідно до процесу еволюції інформаційних технологій і створення нових комп'ютерних програм.

З розвитком апаратного та програмного забезпечення розвивалась і теоретико-практична база застосування ЕОМ у навчальному процесі загальноосвітньої школи. Розробка експериментальних факультативних курсів (наприклад, «Фізика та ЕОМ») з використанням завдань на розрахунок і моделювання в процесі виконання лабораторних робіт [10], у свій час зробили значний внесок у дослідження проблем та особливостей застосування комп'ютерної техніки у навчальному процесі загальноосвітньої школи.

Проте, після першої хвилі захоплення використанням мікрокомп'ютерів у навчальному процесі, що мало місце у 80-х роках минулого століття, наступив певний регрес, пов'язаний із вичерпанням простих засобів їх розвитку. Лекції з використанням комп'ютера проводились за типовим сценарієм, як і традиційні лекції. Досить швидко вичерпалось прикладне програмне забезпечення, котре часто реалізовувалось аматорським чином. Шансом для подальшого цільового застосування комп'ютерів у навчальному процесі стали нові технології, а зокрема: мультимедіа, віртуальна реальність та інформаційні технології, що проявлялись передусім у можливості доступу до засобів мережі Інтернет [6].

Подальший розвиток комп'ютерної техніки і технологій сприяв побудові нової концепції вивчення інформатики [7], згідно з якою у базовому курсі мають бути чітко виділені три напрями: світоглядний, пов'язаний із формуванням уявлення про системно-інформаційний підхід до аналізу оточуючого світу, про роль інформації в управлінні, про загальні закономірності інформаційних процесів у системах різної природи; «користувацький», пов'язаний із формуванням комп'ютерної грамотності, підготовкою школяра до практичної діяльності в умовах широкого використання інформаційних технологій; алгоритмічний (програмістський), пов'язаний із розвитком стилю мислення людини інформаційного суспільства. Основними темами курсу інформатики стають «Інформація і інформаційні процеси», «Формалізація та моделювання». Особливу увагу приділяють сутності комп'ютерного моделювання. У старших класах, залежно від спрямованості навчального закладу може поглиблено вивчатися: обчислювальна математика та програмування; інформаційне моделювання; використання баз даних; комп'ютерна графіка тощо. Однак, минуло майже десять років між формулюванням концепції та її впровадженням у практику. Сформульовані на початках постулати щодо важливості алгоритмічних та програмістських умінь зберегли своє відображення в навчальних планах і програмах з інформатики. Але за цей час потреби суспільства стали іншими.

В останні роки враховуючи появу нових програмних засобів в Україні знову взято курс на суцільну інформатизацію: охоплення комп'ютерною грамотністю максимальної кількості населення, введення до змісту предмету «Інформатики» вивчення значної кількості багатофункціональних програм, освоєння яких потребує не лише значно більшого часу, ніж

це передбачено навчальним планом, але й «комп'ютерної культури» того, хто навчається, суть якої полягає у бажанні використання своїх «навколокомп'ютерних» знань у подальшій професійній діяльності. Проблемним питанням, як і на початку впровадження інформатики у навчальний процес, залишається питання матеріально-технічного забезпечення навчальних закладів комп'ютерною технікою, адже частина шкіл не має комп'ютерів взагалі, а у близько половини навчальних закладів – техніка застаріла. У цьому контексті виникає риторичне запитання з очевидною відповіддю: чи використовуватиме економіст у своїй професійній діяльності можливості Photoshop, дизайнер – формування запитів мовою SQL у роботі з базами даних, а юрист – постійно складатиме комп'ютерні програми для роботи із нормативно-правовою базою?

Таким чином у процесі вивчення інформатики залишається актуальною постійна дидактична проблема: чого навчати на уроках інформатики, яким має бути змістове наповнення цього навчального курсу?

Для її вирішення доцільно розглянути зарубіжний досвід, де інформаційно-технічна підготовка займає важливе місце у формуванні цілей змісту освіти. Основні цільові установки інформаційно-технічної підготовки передбачають формування мислення, необхідного для розв'язання завдань за допомогою комп'ютера; уміння правильно поводитись із комп'ютером, як засобом одержання і переробки інформації; інформування про можливості застосування комп'ютерів у громадському, професійному і приватному житті, значення і роль комп'ютерів у забезпеченні конкурентоздатної економіки, у змінах на ринку робочої сили і в структурі робітничих місць та у зберіганні таємниці інформації.

Окрім того, надається увага таким аспектам, як: уміння сформулювати проблему для розв'язання її на комп'ютері; систематичне накопичення досвіду для її розв'язання у різних сферах діяльності, первинне ознайомлення з будовою і функціонуванням комп'ютерних систем, а також передбачається формування раціонального, критичного ставлення до комп'ютерної техніки та можливостей її застосування; усвідомлення власних індивідуальних можливостей у суспільстві, для якого є характерним широке застосування нових інформаційних технологій. І досягається це через реалізацію мультимедійного навчання, яке є комплексним та інтегрованим застосуванням медіа (носіїв інформації), що дає найкращий ефект у різних галузях освіти.

Підтверджена одна із суттєвих особливостей сучасної технології освіти, що навчання дає тим кращі результати, чим багатшим є багатоканальний спектр потоку інформації між окремими елементами комунікації. Низка даних вказує на те, що майбутнє освіти – це мультимедійне навчання, котре має слугувати: закріпленню отриманих під час лекції знань; розвитку самостійності мислення учня і його пізнавальних інтересів; поглибленню вправності навчання; залученню учня до самостійного використання сучасних джерел знань [11]. Таким чином можна говорити про мультимедійне навчання і без використання комп'ютера.

Нині під інформатикою почали розуміти не прикладну науку про «навколокомп'ютерну діяльність», а фундаментальну науку про закономірності інформаційних процесів у системах різної природи. Забезпеченість учнів і студентів домашніми комп'ютерами значно перевищує забезпеченість навчальних закладів як у кількісному, так і в якісному плані. Як показують дослідження домашніми комп'ютерами забезпечені більше 90% учнів, більшість із яких перше знайомство з комп'ютером пройшли у молодшому шкільному віці і до початку вивчення інформатики, як навчального курсу вже набули значного емпіричного досвіду, а частина з них – навіть змогли самотужки систематизувати цей досвід і розпочати його активне застосування в тій чи іншій практичній площині (обробка відео, фотографій, текстових документів тощо). У зв'язку з цим, на нашу думку, доцільно скоротити тривалість базового курсу інформатики (вивчення понять файлів, папок, офісних програм) до одного-двох років і зосередити його в межах загальноосвітньої школи – у 8-9-х класах.

У старших класах або в професійних, вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації курс має бути виключно професійно-орієнтованим, профільним. Уміння використовувати комп'ютер для розв'язання практичних (не програмістських), прикладних задач базується на

глибокому розумінні смислу ланок основного технологічного ланцюжка розв'язання (об'єкт – модель – алгоритм – програма – результат) та відношень між ними. Ключем до уміння правильно й ефективно використовувати комп'ютер є розуміння відношення «об'єкт-модель», вміння пошуку та обробки інформації, її фільтрування із загального потоку. Виходячи з цього, основні завдання вивчення інформатики можна сформулювати так: формування основ наукового світогляду; формування загальнонавчальних та загальнокультурних навичок роботи з інформацією, підготовка до майбутньої професійної діяльності; оволодіння інформаційними та телекомунікативними технологіями як необхідна умова переходу до системи ступеневої освіти, засвоєння прийомів пошуку інформації тощо. Більш ґрунтовне вивчення тих чи інших програм має бути перенесене або в профільне навчання, або винесене на факультативні заняття, де кожен міг би обрати шлях вивчення інформатики відповідно до своєї базової підготовки та професійних зацікавлень. Цю гіпотезу підтверджують і опитування, проведені серед молоді у віці 17-19 років, яка навчається у навчальних закладах різного рівня і типу. Близько 50 % опитаних висловились за надання предмету «Інформатика» статусу факультативу, оскільки їхній рівень підготовки або перевищує вимоги навчальної програми, або професійні зацікавлення виходять за межі цього навчального предмета. Одним із способів профілізації навчання можуть бути інтегративні підходи до навчання, за яких вчитель інформатики активно співпрацює з іншими вчителями-предметниками з метою побудови ефективного навчального середовища.

Ураховуючи, що розробка сучасних інформаційних технологій є пріоритетним напрямом науково-педагогічної діяльності в освітянських галузях, можна виділити такі основні напрями розвитку: вдосконалення методології та стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання, адекватних завданням розвитку особистості учня в умовах інформатизації суспільства; створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток творчого потенціалу учнів і студентів, формування вміння здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідницьку діяльність, різноманітні види обробки інформації; створення та використання комп'ютерних тестуючих, діагностуючих методик контролю рівня знань учнів.

Відповідно до напрямів розвитку виділяються дві складові змісту курсу інформатики: базова і професійна. Перша сприятиме систематизації емпіричних умінь учнів і засвоєнню ними деяких визначень і понять інформатики, формуванню загального світогляду та освоєння основних програм, «універсальних» для всіх професій – браузерів, поштових клієнтів, текстових і табличних процесорів, програм створення презентацій. Як показує досвід названою базовою складовою цілком реально опанувати за 35 академічних годин. Професійна ж складова змісту курсу «Інформатики» чітко відображатиме профіль професійного навчання особистості.

Таким чином «комп'ютери безсумнівно треба використовувати в освіті, але кінцева мета має бути більш реальною» [3, с.145]. В. Ледньов зазначав: «...програмування, як предмет вивчення, може бути тільки на заняттях за вибором. І тільки частково може бути введено в базовий курс. Ми не готуємо з кожного випускника школи програміста. Ми маємо дати світоглядні поняття, сформувати навички й уміння, які необхідні кожній людині, незалежно від її професійної діяльності» [2]. Намагаючись наразі розширити межі використання комп'ютерної техніки в навчанні та терміни вивчення курсу «Інформатики» слід у першу чергу замислитись над доцільністю форсування і без того стрімкого процесу інформатизації суспільства, а також над доцільністю додаткового інформаційного навантаження тих, хто навчається. Значна диференціація у рівні знань і вмінь на початок вивчення інформатики не може залишатись не врахованою. Вирішення поставлених завдань і проблем лежить у площині розвитку профільного навчання інформатики, переведення її в розряд факультативу для більш ґрунтового вивчення тими, хто виявить таке бажання, або навпаки – набуття початкового рівня знань тими, хто раніше такої можливості не мав, не заважаючи одні одним.

Література:

1. Велихов Е. П. Новая информационная технология / Е. П. Велихов // Информатика и образование. – 1986. – № 1. – С. 20.
2. Годом рождения курса является 1961-й. Интервью В. С. Леднева ИНФО // Информатика и образование. – 1999. – № 10.
3. 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.
4. Зуев К. А. Компьютер и общество / К. А. Зуев. – М. : Политиздат, 1990. – 314 с.
5. Кедрович Г. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Г. Кедрович. – К. : Вища школа, 2001. – 355 с.
6. Кедрович Г. Оцінка дидактичної придатності вибраних мультимедійних програм / Кедрович Г. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2000. – № 2.
7. Концепция содержания обучения информатике в 12-летней школе // Информатика и образование. – 2000. – № 2.
8. Носенко В. М. Роздуми про майбутнє шкільної інформатики // Педагогіка математики і природознавства : IV Всеукраїнські читання, присвячені пам'яті М. В. Остроградського : збірник наукових статей. – Полтава : ПОПОП, 2000. – С. 128-134.
9. Фарутіна О. В., Жогло С. В. Використання ПЕОМ як засобу інтенсифікації навчального процесу / О. В. Фарутіна, С. В. Жогло // Науково-методичне забезпечення діяльності професійної школи. – Ч. 1. – К., 1994. – С. 145-148.
10. Физика в школе : сб. нормат. документов / сост. Н. А. Ермолаева, В. А. Орлов. – М. : Просвещение, 1987. – С. 125-133.
11. Pławicz W., Choinkowska E. Odruchowe kierowanie myśli działania przyszłych nauczycieli // Materiały z konferencji Multimedia i nauczanie na odległość. – Toruń, 1995.

Розглянуто історичні аспекти становлення та розвитку інформатики в Україні та за кордоном. Запропоновано вдосконалення вивчення інформатики шляхом виділення базової та професійної складових змісту, переведення на рівень факультативних занять і профілювання навчання.

Ключові слова: інформатика, комп'ютер, навчання, факультатив, інтеграція, базова і професійна складова змісту.

Рассмотрены исторические аспекты возникновения и развития информатики в Украине и за рубежом. Предложено усовершенствование изучения информатики путем выделения базовой и профессиональной составляющих содержания, перевода на уровень факультативных занятий и профилирования обучения.

Ключевые слова: информатика, компьютер, обучение, факультатив, интеграция, базовая и профессиональная составляющие содержания.

The historical aspects of becoming and development of informatics in Ukraine and abroad are considered. Perfection of study of informatics is offered by the selection of base and professional constituents of maintenance, translation on the level of optional employments and profiling of studies.

Keywords: Informatics, computer, studies, optional class, integration, base and professional constituent of maintenance.

УДК 377.1

А.О. Сушенцев,
м. Кривий Ріг, Україна

ЗАКОНОДАВЧЕ ТА НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В США

Актуальність дослідження. Необхідність звернення до аналізу міжнародного досвіду в галузі правового регулювання професійної освіти і навчання в країнах з розвинутою ринковою економікою викликана тим, що в Україні назріла об'єктивна необхідність інтеграції української економіки у світову економічну систему. Становлення ринку праці, розвиток недержавного сектора економіки, включаючи приватний, передбачає не тільки експорт та імпорт технологій, методів організації й управління виробництвом, а й робочої сили. Проте

істотні відмінності в рівнях кваліфікації робітників, відсутність професійних стандартів перешкоджає визнанню кваліфікацій, отриманих в Україні, в інших країнах.

Постановка проблеми. Забезпечення підприємств кваліфікованим виробничим персоналом є важливим напрямом економічного життя США. Сфера праці охоплює як ринок робочої сили, так і безпосереднє використання трудових ресурсів у суспільному виробництві, яке висуває нові високі вимоги до рівня підготовки виробничого персоналу. Як зауважує В. Супян, «на ринку праці отримує оцінку вартість робочої сили, визначаються умови найму, у тому числі величина заробітної плати, умови праці, можливість здобуття освіти, професійного зростання, гарантії зайнятості» [7]. Одним із ключових пріоритетних напрямів у створенні в США «економіки знань» є всебічний розвиток освіти, і, передусім, професійно-технічної, та формування конкурентоздатного виробничого персоналу.

Метою статті є розкриття законодавчого та нормативного забезпечення професійного вдосконалення виробничого персоналу в США.

Основна частина. Проблема якості підготовки кваліфікованих працівників залишається актуальною для багатьох зарубіжних країн. Характерною рисою систем професійного навчання країн з розвинутою ринковою економікою є те, що вони відображають особливості суспільства, частиною якого є. Це робить свій вплив на зміст навчання, порядок розробки нормативних документів, що регламентують відповідну якість професійного навчання, розмежування повноважень між різними рівнями управління, механізм реалізації і фінансування.

Історія соціально-економічного розвитку багатьох країн свідчить, що їм доводилося переживати глибокі спади виробництва, фінансові потрясіння, масове безробіття, гострі соціальні та політичні конфлікти. Одні країни долали труднощі зі значними втратами, а інші – досить успішно справлялися з економічними і соціальними потрясіннями і в короткі терміни виводили свої економічні і соціальні системи з гострих кризових станів. У США антикризове державне управління виявляється у вдосконаленні законодавства в галузі зайнятості, збільшенні робочих місць, особливо для молоді, розробці регіональних структурних програм тощо.

Державна політика у сфері зайнятості та розвитку трудових ресурсів у США має давню історію. Ще в 1790 р. конгрес США виділив асигнування на розвиток державної середньої освіти. У 1862 р. відповідно до «закону Моррілла» федеральний уряд виділив кожному штату території для організації сільськогосподарських коледжів, що стали згодом основою сучасної системи вищої освіти. З розвитком державно-монополістичного капіталізму, особливо на тлі кризових потрясінь 20-30-х рр. XX ст., державне регулювання у сфері зайнятості уперше набуває помітних масштабів. Це пов'язано з політикою адміністрації Ф. Рузвельта, яка була ініціатором великих програм громадських робіт з метою створення робочих місць. Були ухвалені закони про пенсійне страхування і страхування на випадок безробіття. Відповідно до закону Вагнера-Пейсера в 1933 р. була створена державна служба працевлаштування. Усі ці заходи лягли в основу подальшого розвитку державного регулювання зайнятості.

Стимулом подальшого державного втручання в сферу трудових ресурсів стала Друга світова війна. У міністерстві оборони США і в цивільних державних навчальних закладах була розгорнута підготовка фахівців, передусім з військово-технічних професій. У 1944 р. був ухвалений спеціальний Закон про права військовослужбовців, згідно з яким федеральний уряд брав на себе відповідальність за підготовку і працевлаштування близько 14 тис. ветеранів війни. У післявоєнний період державне регулювання ринку робочої сили стає складовою частиною загальної антициклічної політики уряду. У 1946 р. був ухвалений Закон про зайнятість, що зобов'язав федеральний уряд підтримувати максимальну зайнятість у країні.

Широкомасштабна науково-технічна революція кінця 50-х років минулого століття поставила перед державним регулюванням у сфері зайнятості нові цілі, а саме – обмеження масштабів безробіття як частини політики економічного зростання. Водночас декларується необхідність активнішої участі держави в підготовці і перепідготовці робочої сили.

І як наслідок, у 1960-х і 1970-х рр. в США приймається ціла низка законодавчих актів, покликаних скоротити рівень безробіття, забезпечити підготовку і перепідготовку кадрів у зв'язку з новими вимогами виробництва. Передусім, це: «Закон про розвиток і підготовку робочої сили» (Manpower Development and Training Act — MDTA) (1962 р.); «Загальний закон про зайнятість і підготовку робочої сили» (Comprehensive Employment and Training Act — CETA) (1973 р.); «Закон про повну зайнятість і збалансоване зростання (закон Хемфрі-Хоукінса)» (1978 р.). Усі ці закони передбачали «виділення асигнувань на боротьбу з безробіттям, що загострилася у зв'язку з автоматизацією і незбалансованістю ринку робочої сили» [1, с.174].

Згідно з останніми даними Департаменту праці (Department of Labor – DOL) рівень безробіття в США знизився до рекордно низького за останні три роки – 8,3% [2]. За останніх три місяці 2011 року, за даними Департаменту праці, економіка Сполучених Штатів виросла на 2,8%. Цей показник, за словами президента Обами, «викликає відчуття обережного оптимізму» [2]. У січні 2012 року в Америці з'явилося близько 80 тисяч нових робочих місць. Це самий кращий січень у США, з точки зору підйому економіки, починаючи з 2006 року.

Нині у законодавстві США діють наступні нормативно-правові акти, що регламентують професійний розвиток з безперервним підвищенням кваліфікації персоналу:

- Закон про розвиток і підготовку робочої сили (1962).
- Загальний Закон про розвиток і підготовку робочої сили (1973).
- Закон про спільну підготовку робочої сили (1982).
- Закон про допомогу в підготовці робітників, що звільняються (1987).

Ці закони регламентують організацію і порядок професійного навчання на підприємствах і у фірмах США і визначають умови його фінансування.

Концептуальною основою діяльності держави на ринку праці тривалий час (до кінця 1970-х рр.) були положення прибічників активної державної політики (кейнсіанці і інституціоналісти – Р. Гордон, Л. Ульман, С. Левітан). Вони виходили з необхідності розробки цільових державних програм, спрямованих на конкретні групи робочої сили, на їх перенавчання і підвищення кваліфікації. Критикуючи своїх колег – неокласиків і монетаристів, вони говорили, що покладатися на досконалість функціонування капіталістичного ринку – це небезпечна ілюзія [7].

Держава на законодавчому рівні сприяє подоланню негативних наслідків глобалізації, пов'язаних, передусім, із вивільненням виробничого персоналу внаслідок зростання імпорту або переведення підприємств за кордон. На це спрямовані, зокрема, федеральні закони і відповідні програми, що сприяли адаптації економіки до міжнародної торгівлі, та спеціальна програма аналогічної спрямованості у рамках НАФТА (North American Free Trade Agreement NAFTA). Ці програми, керовані Міністерством праці, припускають цілий набір заходів, включаючи матеріальну допомогу, перепідготовку і сприяння зайнятості працівників, що втратили роботу в результаті міжнародної конкуренції. Додаткова допомога надається відповідно до нового закону про інвестиції в робочу силу.

Питання правового регулювання фінансової діяльності в освіті в США – прерогатива штатів і місцевих органів влади. Це положення має під собою конституційну основу [6].

Конституція США, прийнята 17 вересня 1787 року на Конституційному Конвенті у Філадельфії, є основним законом країни і має вищу юридичну силу. Базовий принцип, закладений в основу Конституції США, – принцип розділення влади, – задовго до створення Конституції, був проголошений французьким мислителем Ш. Монтеск'є. Причому науковець звертав особливу увагу на роль фінансово-правових інститутів в обґрунтуванні необхідності існування трьох самостійних гілок влади і механізму стримувань і противаг. У своїй науковій праці «Про дух законів» Ш. Монтеск'є, зокрема, відзначав, якщо «виконавча влада стане брати участь у постановах про податки не одним тільки виявленням своєї згоди, то свободи вже не буде, тому що виконавча влада звернеться в законодавчу в одному з найважливіших пунктів законодавства» [4, с. 298].

Незважаючи на те, що Конституція США не регламентує сферу освіти, це не означає, що в США відсутнє федеральне законодавство про освіту. По-перше, існує конституційна доктрина повноважень Конгресу США, що сформульована на основі розділу 8 статті 1 Конституції.

По-друге, переважна більшість законодавчих документів Сполучених Штатів про освіту присвячена федеральним програмам, які можуть проводитися різними органами усіх рівнів влади. Відрізнити федеральну освітню програму від програми штату чи місцевої програми дозволяють два основних критерія: джерело фінансування (завжди федеральний бюджет) і орган, що здійснює контроль за виконанням (Департамент освіти США).

Таким чином, застосування федеральною владою адміністративного механізму впливу на діяльність регіональних і місцевих виконавчих органів і легислатур надзвичайно обмежено. У цих умовах в Сполучених Штатах фінансово-правовий механізм регулювання освітніх правовідносин задіяний федеральною владою в максимальному ступені, тому вивчення цього механізму, розуміння принципів його функціонування і правових основ надзвичайно важливі не лише для дослідників в самих Сполучених Штатах, а й інших країн.

У США за професійну освіту відповідають Міністерство освіти, охорони здоров'я і соціальних питань та Міністерство праці. Вони формують загальні напрями політики, розподіляють державні асигнування і здійснюють контрольні функції. Крім того, вони розробляють стандарти у сфері професійної підготовки і підвищення кваліфікації: вимоги до кваліфікаційних іспитів, програм навчання тощо. У їх компетенцію входить також аналіз планів розвитку загальноосвітньої й професійної підготовки на рівні штатів, надання їм адміністративної та технічної допомоги, організація інформаційного забезпечення усіх рівнів державного управління.

Основним структурним підрозділом Міністерства праці США з питань профпідготовки є Управління зайнятості і професійного навчання, підвищення кваліфікації, діяльність якого концентрує в собі широке коло питань, пов'язаних з підготовкою і переміщенням трудового потенціалу. До складу управління входить чотири відділи: відділ із забезпечення зайнятості; відділ загальної зайнятості, профпідготовки і підвищення кваліфікації; відділ стратегічного планування; відділ адміністрації і регіонального управління.

Усе більшу роль у професійному навчанні працівників відіграють міжнародні організації і передусім Міжнародна організація праці. Реалізація її рекомендацій є основою уніфікації і гармонізації національних систем професійного навчання і сприяє вільному переміщенню робочої сили і реалізації права працівника на одержання роботи відповідно до отриманої ним кваліфікації.

Серія міжнародних стандартів ISO 9000-ISO 9004 Міжнародних організацій зі стандартизації (ISO), прийнята у березні 1987 р., визначає загальний стан підготовки персоналу, кваліфікаційних випробувань персоналу і стимулювання персоналу (розділ 18). Вона визначає, що підготовка має охоплювати усі рівні персоналу у рамках організації. Особливу увагу варто звернути на відбір і підготовку нового виробничого персоналу.

Буде доречним згадати про Європейський стандарт EN 45013, розроблений за дорученням Комісії Європейської асоціації вільної торгівлі Об'єднаною робочою групою СЕН/СЕНЭЛЕК з сертифікації і затвердженою 23 червня 1989 р., який визначає загальні вимоги до органів з сертифікації, що проводять атестацію персоналу. Він розроблений із метою зміцнення довіри до органів із сертифікації, питань атестації персоналу і встановлює загальні вимоги, які орган із атестації персоналу має дотримуватися в цілях забезпечення його визнань на національному або європейському рівні як компетентного і надійного органу, здатного проводити атестацію персоналу.

Висновки. Таким чином, аналіз міжнародних аспектів правового регулювання в галузі розвитку персоналу буде сприяти якісній розробці нормативних правових документів щодо правового регулювання у сфері безперервного підвищення професіоналізму керівників і виробничого персоналу на підприємствах. Усі перераховані заходи держави дозволяють

американському ринку праці гнучкіше реагувати як на розвиток нових технологій, так і на зростаючу економічну глобалізацію

Література:

1. Бідюк Н.М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США дис. ... докт. педагогічних наук : 13.00.04 / Бідюк Наталія Михайлівна. — Київ, 2009. — 398 с.
2. Департамент труда США: уровень безработицы – 8,3 % [Электронный ресурс].— Режим доступа : <http://russian-bazaar.com/ru/mnews/75010.htm>. — Заголовок с экрана.
3. Международные аспекты и правовое регулирование в области профессионального обучения и развития персонала в странах с развитой рыночной экономикой [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://hrm.ru/db/hrm/618D0490A58ACAB9C3256AAB0041D2AF/print.html>.— Заголовок с экрана.
4. Монтескье Ш.Л. Избранные произведения / Шарль Луи Монтескье. — М. : Госполитиздат, 1955.— 800 с.
5. *New York State Constitution*.— Department of State Division of Administrative Rules One Commerce Plaza 99 Washington Avenue Albany.— Current through January 1, 2011.— 48 с.
6. Правовое регулирование финансовой деятельности в сфере образования [Электронный ресурс].— Режим доступа : <http://www.lexed.ru/pravo/theory/korf2010/?2.html>.— Заголовок с экрана.
7. Сулян В.Б. США : человеческий потенциал в экономике знаний / В.Б. Сулян // Россия и Америка в XXI веке [Электронный научный журнал]. — 2009.— №3. — URL. — Режим доступа : <http://www.rusus.ru/?act=read&id=167> .— Заголовок с экрана.

Розкрито необхідність удосконалення виробничого персоналу згідно з вимогами ринку праці. Висвітлено основне законодавче та нормативне забезпечення професійного вдосконалення виробничого персоналу в США.

Ключові слова: виробничий персонал, професійне вдосконалення, законодавча база.

Раскрыта необходимость совершенствования производственного персонала согласно требованиям рынка труда. Рассмотрено основное законодательное и нормативное обеспечение профессионального совершенствования производственного персонала в США.

Ключевые слова: производственный персонал, профессиональное совершенствование, законодательная база.

The necessity of perfection of manufacturing staff is exposed in obedience to the requirements of labour-market. The basic legislative and normative providing of professional perfection of manufacturing staff is reflected in the USA.

Keywords: manufacturing staff, professional perfection, legislative base.

УДК 377.1

О.Є. Сушенцев
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМІ «ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД – ПІДПРИЄМСТВО»

Актуальність дослідження. Розвиток системи професійно-технічної освіти в Україні нерозривно пов'язаний із загальними процесами, що відбуваються в соціально-економічному житті країни. За останні роки різними міжнародними організаціями прийнято низку найважливіших документів (Доповідь Міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: невідомий скарб» (1996 р.), Рекомендації Другого Міжнародного Конгресу ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти (1999р.), «Технічна і професійна освіта й навчання: Погляд у XXI століття» (у редакції 1999г. і 2001г.), Висновки щодо підготовки кадрів і розвитку людських ресурсів Генеральної конференції Міжнародної організації праці (2000 р.), Меморандум Європейської комісії «Навчання протягом усього життя»), що спрямовують професійно-технічні навчальні заклади на досягнення високих результатів не лише за рахунок оптимального включення в процес підготовки майбутніх кваліфікованих робітників внутрішніх ресурсів, але й переважно на використання потенціалу різних суб'єктів ринку праці, державних і громадських структур, зацікавлених осіб тощо.

Постановка проблеми. Тенденції розвитку вітчизняної економіки істотно впливають на процес формування і модернізації системи професійно-технічної освіти, а також ставлять перед нею нове завдання – готувати кваліфікованих робітників із відповідними компетенціями (професійними, наскрізними, ключовими) відповідно до запитів роботодавців. Це дозволить підвищити соціальний статус і соціальну захищеність випускників ПТНЗ. Вирішення означеного завдання можливе за наявності добре відлагодженої й ефективно працюючої системи соціального партнерства між ПТНЗ і підприємствами-роботодавцями.

Основна частина. Вимоги модернізації професійно-технічної освіти актуалізували багато суперечностей, що накопичилися в системі і зумовили появу нових. У нашому дослідженні ми виділяємо наступні суперечності між:

- вимогою забезпечити практикоорієнтований випереджувальний розвиток системи професійно-технічної освіти і відсутністю чітких механізмів його реалізації;
- попитом на професії, що швидко змінюється, і відсутністю на державному рівні і в регіонах системи прогнозування і моніторингу потреби у кваліфікованих робітничих кадрах;
- необхідністю впровадження інноваційних підходів в управлінні професійно-технічними навчальними закладами з урахуванням вимог роботодавців і відсутністю механізмів інноваційного управління, що приводить до протидії інноваційним процесам з боку самих педагогічних працівників ПТНЗ;
- вимогою широкого впровадження в навчально-виробничий процес нових інформаційних технологій і небажанням (а в значній частині випадків і невмінням) педагогічних кадрів використовувати нові підходи;
- необхідністю підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах і невизначеністю організаційно-педагогічних умов здійснення соціального партнерства.

Ці та інші суперечності визначають необхідність пошуку нових напрямів розвитку ПТНЗ. Одним із таких напрямів є соціальне партнерство як умова підвищення якості підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів.

У науковій літературі знайшли віддзеркалення різні аспекти дослідження соціального партнерства у сфері освіти. Так, понятійно-термінологічний аспект проблеми розкривається в роботах В. Байденко, В.Ройтера, О.Олейникової та ін., де соціальне партнерство розуміється як система договірних стосунків освітніх установ з роботодавцями, службами зайнятості, профспілками; як потужний засіб підвищення ефективності професійної освіти і навчання, що забезпечує зв'язок освітніх послуг з економічним життям і сферою праці. Водночас соціальне партнерство забезпечує необхідний баланс попиту і пропозиції кваліфікацій, умінь і компетенцій на ринку праці.

У галузі професійно-технічної освіти соціальне партнерство передбачає встановлення, адекватних ринку праці, взаємин між професійно-технічними навчальними закладами і роботодавцями – споживачами підготовлених у ПТНЗ кваліфікованих робітничих кадрів. Дуальність цих взаємин полягає в тому, що, з одного боку, професійно-технічні навчальні заклади готують кваліфіковані робітничі кадри і здійснюють професійну підготовку відповідно до вимог ринку праці. З іншого боку, роботодавці мають брати активну участь у виборі стратегії професійної освіти, контролі її якості.

Науково-технічний розвиток, жорстка конкуренція на ринку праці спонукають роботодавців упроваджувати на підприємствах прогресивні технології і нову техніку. Це у свою чергу вимагає від професійно-технічних навчальних закладів підвищення якості професійної підготовки випускників ПТНЗ. Проте існуючі Державні стандарти не орієнтовані на швидкоплинні зміни ринку праці і, на жаль не відповідають вимогам до якості підготовки випускників, оскільки їх зміст орієнтований на формування знань і умінь, а не компетенцій. Система професійно-технічної освіти дуже часто займає пасивну позицію по відношенню до ринку праці і не надає кваліфікацій з тих професій, які користуються попитом на ринку праці [2].

Результати дослідження дали змогу зробити висновок, що соціальне партнерство в галузі професійно-технічної освіти дозволяє делегувати підприємствам відповідальність за визначення потреби у кваліфікованих робітниках і за планування їх підготовки і перепідготовки; змінити підходи до профорієнтації (через допрофільну і профільну підготовку); посилити зв'язки професійно-технічних навчальних закладів з ринком праці через залучення роботодавців та інших соціальних партнерів у розробку кваліфікаційних вимог, процедур перевірки знань, професійних умінь і навичок; посилити роль підприємств у навчанні компетенцій, що відповідають конкретним вимогам виробництва; залучити соціальних партнерів до управління, контролю та оцінки діяльності професійно-технічних навчальних закладів через процедури їх ліцензування та атестації; сприяти переходу навчальних закладів на принцип самоуправління, стимулювання їх більшої автономії, переходу на економічні методи управління, запровадження методів оцінки кінцевих результатів, працевлаштування випускників.

Соціальне партнерство в системі «ПТНЗ – підприємство» сприяє зростанню числа випускників, які готуються на замовлення підприємств, працевлаштуванню випускників та покращенню їх матеріального становища, задоволенню потреб роботодавців і учнів у навчанні, зростанню рівня кваліфікації випускників. Дослідження проблеми показало, що соціальне партнерство «ПТНЗ – підприємство» будується на наступних принципах: рівноправність сторін; демократизм, який дозволяє кожному учаснику проявити ініціативу, обґрунтовувати свою позицію; нормативно-правове забезпечення діяльності учасників; добровільність прийняття сторонами обов'язків та обов'язковість їх виконання.

Основними напрямками соціального партнерства професійно-технічного навчального закладу з підприємствами є: визначення кількості учнів для навчання за професіями з урахуванням вимог ринку праці; надання підприємствами баз практик для професійно-технічних навчальних закладів і гарантоване працевлаштування випускників; організація профорієнтаційної роботи педагогічного колективу і фахівців підприємств з учнями загальноосвітніх шкіл з метою цілеспрямованого вивчення професій з використанням матеріальної бази як ПТНЗ, так і підприємств; участь фахівців підприємств у роботі приймальної комісії ПТНЗ; розробка науково-методичного забезпечення, яке визначає зміст і структуру практичної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників; визначення активних форм і методів навчання учнів із залученням фахівців із підприємств; інформування педагогічного колективу ПТНЗ про стан ринку праці для уточнення структури професій та обсягів підготовки кадрів; урахування викладачами і майстрами виробничого навчання вимог роботодавців до змісту підготовки кваліфікованих робітників, залучення фахівців підприємств до розробки навчальних планів і програм; організація практики учнів ПТНЗ на обладнанні, що діє в сучасному секторі промисловості; організація систематичного стажування викладачів, майстрів виробничого навчання ПТНЗ для ознайомлення їх із найновішими типами обладнання і технологічними процесами; створення механізму оцінки якості підготовки ПТНЗ фахівців незалежними експертними комісіями спільно з роботодавцями; цільова підготовка ПТНЗ кваліфікованих робітників для конкретного підприємства з працевлаштуванням випускників.

Ефективність соціального партнерства в системі «ПТНЗ – підприємство» визначається рівнем реалізації договірних обов'язків із підготовки висококваліфікованих робітників, конкурентоздатних і мобільних на ринку праці та рівнем соціальної і професійної адаптації випускників. Будь-який процес будується на засадах певних принципів. У якості основних принципів управління професійною підготовкою учнів слід керуватися такими: принцип системності, принцип маркетингової орієнтації, принцип функціональності, принцип встановлення нормативів до підсистем управління, принцип комплексності, принцип інтеграції, принцип директивної регламентації, принцип педагогічної підтримки, принцип урахування конкретної ситуації.

Управління професійною підготовкою учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – підприємство» має виробничо-педагогічний характер і передбачає забезпечення професійної

компетентності випускників на основі формування компетенцій, заснованих на діяльності (уміння та навички здійснення професійної діяльності) і комунікативних компетенцій (уміння та навички ділового спілкування); моніторинг якості професійної підготовки; моніторинг професійної адаптації випускників професійно-технічних навчальних закладів; організацію навчально-виробничого процесу відповідно до вимог роботодавців щодо кваліфікації випускників; сертифікацію кваліфікаційних характеристик випускників за участю соціальних партнерів; запровадження в навчально-виробничий процес інноваційних педагогічних технологій.

Управління професійною підготовкою учнів в умовах соціального партнерства «ПТНЗ – підприємство» потребує: запровадження маркетингових досліджень регіонального ринку праці; створення регіонального банку соціальних партнерів в розрізі професій, за якими здійснюється підготовка; оновлення матеріально-технічного забезпечення процесу навчання; затребуваності випускників на ринку праці; підвищення в учнів мотивації до учіння, освоєння професії; залучення роботодавців та інших соціальних партнерів до розробки кваліфікаційних вимог, процедур перевірки знань, професійних умінь і навичок; підвищення методичного і професійного рівня викладачів і майстрів виробничого навчання. Виконання цих умов забезпечить, на нашу думку, ефективне управління й формуванням професійної мобільності учнів, які будуть залучатися в різні форми організації навчання як у ПТНЗ, так і на виробництві.

Найбільш ефективними формами співробітництва професійно-технічних навчальних закладів із соціальними партнерами є: практичне навчання учнів на реальних робочих місцях; залучення до проведення окремих занять для учнів представників підприємств; участь роботодавців у атестації учнів; участь роботодавців у конкурсах професійної майстерності, учнівських конференціях, декадах з професій; залучення роботодавців до участі у виставках; залучення роботодавців до розробки і рецензування навчально-програмної документації; стажування викладачів і майстрів виробничого навчання на реальних робочих місцях; підвищення кваліфікації працівників підприємств у професійно-технічних навчальних закладах; працевлаштування випускників; організація Піклувальних рад, галузевих Рад з соціального партнерства.

Найбільш перспективною формою соціального партнерства є регіональні Консультативні ради, до яких входять представники навчальних закладів, роботодавців, професійних асоціацій, служб зайнятості, регіональних органів управління галуззю та освітою. Консультативні ради створюються з метою вдосконалення змісту професійної освіти і сприяння розвитку корпоративних демократичних стосунків між професійно-технічним навчальним закладом і соціальними партнерами на регіональному рівні.

Висновки. Таким чином, соціальне партнерство в системі професійно-технічної освіти – це якісно нові взаємовідносини між професійно-технічними навчальними закладами, органами місцевої і державної влади, роботодавцями, учнями та їх батьками. Метою взаємодії партнерів є реалізація інтересів усіх учасників освітнього процесу для підготовки висококваліфікованих робітників, що будуть користуватися попитом на ринку праці.

Література:

1. Пальчук М.И. Совершенствование модели взаимодействия профтехучилищ и социальных партнеров / М.И. Пальчук // Наука і сучасність : зб. наук. праць. Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.— К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005.— Т.48.— С.100–109.
2. Чугаев А.К. Модель системы эффективного социального партнерства профессионального лица / А.К. Чугаев // Среднее профессиональное образование.— 2009. — №1. — С.79–81.

Обґрунтовано роль соціального партнерства у підготовці майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів. Розкрито особливості соціального партнерства в системі «професійно-технічний навчальний заклад-підприємство».

Ключові слова: соціальне партнерство, професійно-технічний навчальний заклад, роботодавці.

Обосновано роль социального партнерства в подготовке будущих квалифицированных рабочих кадров. Раскрыты особенности социального партнерства в системе «профессионально-техническое учебное заведение – предприятие».

Ключевые слова: социальное партнерство, профессионально-техническое учебное заведение, работодатели.

Grounded role of social partnership in training of future skilled workings personnels. The features of social partnership are exposed in the system «profesiyno-tekhnichniy educational establishment-enterprise».

Keywords: social partnership, profesiyino-tekhnichniy educational establishment, employers.

Л.Б. Шмалюх
смт. Брацлав, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ЛІТЕРАТУРИ

Формування в Україні нової системи освіти, орієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується істотними змінами в педагогічній теорії і практиці навчально-виховного процесу.

Інноваційні технології викладання дисциплін слід опанувати кожному викладачеві, на якому рівні інтелектуально-методичної майстерності він не перебував би. Поруч із пояснювально-ілюстративними прийомами викладач має застосовувати нові, особистісно-орієнтовані, в яких посилений творчо-діяльнісний компонент. Лише в цьому випадку студенти під умілим керівництвом викладача здобувають необхідні знання, уміння й навички.

На заняттях викладач має давати не просто суму знань, а сформувати життєву компетентність як самоздатність особистості до оптимальних дій, що базуються на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню. Одними із найбільш ефективних методів такого типу навчання є інтерактивні методи.

Слово «інтерактивний» прийшло до нас з англійської мови від слова «interact» (взаємодія). Інтерактивний означає сприятливий тому, щоб взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу. Значить, інтерактивне навчання – це перш за все, діалогове навчання, в ході якого здійснюється взаємодія викладача і студента [1, с. 8].

Основна характеристика інтерактивних методів навчання:

- це спеціальна форма пізнавальної діяльності;
- навчальний процес організовано так, коли практично всі студенти заохочені до процесу пізнання, вони мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і про що думають;
- на таких заняттях має бути доброзичлива атмосфера, взаємопідтримка – форма кооперації та співпраці;
- на заняттях організовується індивідуальна, парна і групова робота.

Використання інтерактивних технологій сприяє активізації внутрішніх резервів студентів, реалізації їх природних здібностей, спонукає до самостійного мислення замість механічного споживання «готової» інформації. Інтерактивні заняття допомагають формуванню в студентів основних пізнавальних умінь і навичок, дають зразки моделей поведінки за різних життєвих обставин, сприяють розвитку критичного мислення, підвищенню читацької та мовної культури, формуванню вмінь самостійного аналізу навчального матеріалу та власної навчальної діяльності, вихованню толерантного ставлення до іншої думки, поваги до національних традицій, розвитку культури полеміки й самореалізації.

Якісно змінюється і роль викладача на таких заняттях. Викладач, використовуючи інтерактивні методи на заняттях, активізує навчальну діяльність студентів, стає організатором студентського колективу, консультантом під час проведення інтерактивних занять. Студентам

надається можливість набувати комунікативних умінь і навичок спілкування. Це сприяє підвищенню їх внутрішньої мотивації до навичок.

Особливе місце використанню інтерактивних методів належить на заняттях літератури, так як предметом вивчення є художній текст – продукт творчої діяльності людини.

Найважливіша риса сучасного навчання – його спрямованість на те, щоб навчити молодь не лише пристосовуватися, а й активно діяти в ситуаціях, які зазнали соціальних змін. Структурна перебудова економіки призвела до змін власності, роздержавлення підприємств, масового створення в недержавному секторі середніх, малих та мікропідприємств і фірм. Підготовка майбутніх фахівців має відповідати зростаючим вимогам сучасного виробництва та роботодавців на ринку праці. Непідготовлені низькокваліфіковані фахівці вже не просто знижують ефективність виробництва, якість продукції та послуг, їхню конкурентоспроможність, а й перешкоджають економічному зростанню.

Навчання у коледжі має сформувані у студентів основи сучасного наукового знання, зорієнтованого на потреби життя і виробництва, яке забезпечило б можливість активної і творчої участі молоді людини в житті і роботі. Реалізація таких вимог впливає на формування педагогічних цілей і завдань, потребує застосування нових педагогічних технологій.

Відхід від традиційної (роз'яснювально-ілюстративної) форми навчання, коли всі знання, вміння та навички набуваються шляхом репродуктивного засвоєння і орієнтація на використання, нетрадиційних і інноваційних форм навчання викликає потребу переглянути технологію навчання. Такі заняття сприяють розвитку творчої діяльності студентів, активності, пізнавального інтересу, самостійності, активності мислення, виховують почуття відповідальності, вчать працювати в колективі та розвивають у студентів потяг допомагати один одному тощо. На таких заняттях викладач створює проблемні ситуації, створює атмосферу співробітництва, вони мають виховний характер. Слід зазначити, що такі заняття сприяють найкращому засвоєнню матеріалу.

Нагромаджений уже нині в Україні та за кордоном досвід переконливо засвідчує, що інтерактивні методи сприяють інтенсифікації та оптимізації навчального процесу. Вони дозволяють:

- аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу й тому зробити засвоєння знань більш доступним;
- навчитись формулювати власну думку, правильно її виражати;
- доводити власну точку зору, аргументувати й дискутувати;
- навчитись слухати іншу людину, поважати альтернативну думку;
- моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний соціальний досвід через включення в різні життєві ситуації і переживати їх;
- вчитись будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу;
- знаходити спільне вирішення проблеми;
- розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи, виконання творчих робіт.

Окрім того, використання інтерактивних методів дозволяє реалізувати ідею співробітництва тих, хто навчає, і тих, хто навчається, вчить їх конструктивній взаємодії, сприяє оздоровленню психологічного клімату на занятті створює доброзичливу атмосферу.

Будь-яке навчання є створенням умов для розвитку особистості, і отже, воно є розвиваючим, особистісно орієнтованим. Проблема в іншому. Як розуміти особистість, де шукати джерела її розвитку? У нашому розумінні – це визнання індивідуальності, самоцінності кожної людини, її розвитку не як «колективного суб'єкта», а передусім як індивіда, який має свій неповторний суб'єктний досвід.

Особистісна орієнтація є визнанням центру освітнього процесу особистості студента. А системоутворювальною якістю особистості є суб'єктність, тому можна стверджувати, що освітній процес, який максимально сприяє розвитку суб'єктності, можна назвати особистісно

орієнтованим. Суб'єктивна структура охоплює інноваційну діяльність усіх суб'єктів – учасників занять, під час якої враховується функціональне і рольове співвідношення між суб'єктами інноваційного розвитку.

Виокремлюємо ряд суттєвих вимог до технології особистісно орієнтованого навчання: діалогічність, діяльнісно творчий характер, спрямованість на підтримку індивідуального розвитку студента, надання йому необхідного простору свободи для прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту і способів навчання і поведінки. Всі вони мають універсальні властивості. Отже, будь-яка педагогічна технологія може стати особистісно орієнтованою, якщо буде відповідати вказаним вимогам. «Треба, щоб викладали, показували, розповідали і запитували самі студенти, а щоб викладачу доводилось більше слухати; треба, щоб студенти весь час були активними, а не пасивними особами, – тоді процес навчання без сумніву виграє» (К. Ветцель) [3, с. 68].

Засоби досягнення цієї мети:

- використання різноманітних форм і методів організації навчальної діяльності, що сприяє розкриттю суб'єктного досвіду студентів;
- створення атмосфери зацікавленості кожного студента в роботі групи;
- стимулювання студентів до висловлювання, використання різних способів виконання завдань, без будь-якого страху помилитися чи отримати неправильну відповідь, тощо;
- використання під час заняття дидактичного матеріалу, який дає можливість студентові вибирати найбільш значимі для нього види та форми навчального змісту;
- оцінювання діяльності студента не тільки за кінцевим результатом (правильно — неправильно), а й за процесом його досягнення;
- заохочення прагнень студента знаходити свій спосіб роботи (вирішення завдання);
- створення педагогічної ситуації спілкування на занятті, що сприяє прояву ініціативи, самостійності, вибіркової кожним студентом у способах роботи;
- створення умов для природного самовиявлення студентів.

Ключові компетентності особистісно-орієнтованого навчання: комунікативні, організаційні, саморозвитку, самоорганізації.

Особистісно орієнтоване навчання має свої ознаки: використання суб'єктивного досвіду студента; суб'єкт-суб'єктних стосунків учасників навчального процесу і діяльнісної основи.

Досвід упровадження особистістю зорієнтованого навчання доводить, що підготовку до групової роботи найкраще розпочинати з парної діяльності, коли студенти виробляють уміння спілкуватися з собою, автором, текстом, один із одним (слухати, ставити запитання, відповідати на них, дискутувати, створювати спільні проекти тощо).

«Читання з позначками». Викладач пропонує студентам позначити у тексті ті частини, які підтверджують те, що вони вже знали (+), або ті, які суперечать їхнім думкам (-); а також ті, що містять неочікувані ідеї (у), і ті, щодо яких у студентів виникли запитання (?); нова інформація (!).

Кваліфікаційний огляд читання з позначками. Після читання з позначками (+ - я це знав; ! - нова інформація; ? - не зрозумів та ін.) студенти систематизують й узагальнюють, що їм відомо про предмет розмови, що невідомо чи викликало зацікавлення тощо.

«Всліпу». Розділений на кілька частин текст роздається членам групи. Кожен опрацьовує 1-2 частини і повідомляє зміст. Студенти разом вирішують, у якій послідовності слід об'єднати уривки, щоб вийшов зв'язний текст. Зміст уривка переказують, до нього вони можуть ставити запитання, але не читати.

Щоденник подвійних нотаток. Розділивши аркуш зошита навпіл, студенти зліва записують інформацію, що видалася їм цікавою, справа - коментарі до неї.

Взаємні запитання - найпростіша технологія, яку можна застосувати в будь-якій групі для будь-якого навчального матеріалу.

Алгоритм його проведення такий:

1. Студенти читають текст (чи якусь його частину) і придумують максимально можливу за відведений час (3-5 хвилин) кількість запитань, щоб по черзі задавати їх один одному.

2. Урізноманітнити роботу можна, запропонувавши студентам сформулювати запитання до тексту (2-3 абзаци), які викладач читає вголос (у студентів такого тексту немає).

3. Студенти формують запитання до вчителя, записують на окремих картках, а на зворотному боці карток дають письмові відповіді. Викладач, перемішавши картки, витягає з них одну й відповідає на запитання сам і зіставляє свою відповідь із записаною на звороті.

Запитання ставляться:

а) до змісту твору:

- Яка роль наступного епізоду в новелі М. Хвильового «Мати»?
- Як ви розумієте смисл назви «Перехресні стежки» І. Франка?
- Що змінилося б у романі «Маруся Чурай» Л. Костенко, якби Маруся покохала Івана

Іскру?

- Чи змінився Чіпка протягом твору? У чому саме? Що призвело до змін?
- Визначте риси характеру героя. Як ви гадаєте, що змінилося б у його житті, коли б він

не мав якихось із них?

в) до автора:

- Яку мету ставив автор, пишучи цей твір?
- Як він досягає поставленої мети?
- Чи в усьому ви згодні з авторськими оцінками?
- Чи був у творі якийсь момент, коли ви думали й відчували не так як автор?

«Сенкан» – п'ятирядковий неримований вірш, який складається за такою схемою:

1 рядок – слово-тема (іменник);

2 рядок – 2 прикметники (означення теми);

3 рядок – 3 дієслова (активність, дієвість, пов'язана з темою);

4 рядок – фраза з чотирьох слів (розуміння теми або ставлення до неї);

5 рядок – слово-висновок (іменник, синонім або висновок до теми).

Олесь Гончар «Собор».

Собор;

філософський, сучасний;

навчає, пояснює, захоплює;

початок духовного відродження нації;

роман.

Запитання-відповідь. Студенти працюють у парах. У ході читання тексту вони ставлять запитання стосовно частин тексту та відповідають на них. Запитання можна ставити до всієї групи.

Взаємне навчання. Після того, як частину тексту прочитала невелика група студентів, нехай вони по черзі грають у «викладача» - складають резюме щодо прочитаного, ставлять запитання іншим студентам, пояснюють незрозуміле, а також прогнозують, що буде далі в тексті.

Кейс-технологія — за якою навчально-методичні матеріали чітко структуровані і відповідно комплектуються в спеціальний набір і подаються студентам для самостійного навчання за періодичними консультаціями викладача. Наприклад, обговорити проблему «У чому полягає трагедія Марусі Чурай?» можна за такими питаннями:

- несумісність геніального мистецького таланту і повсякденного життя;
- нерозуміння суддями суспільного значення творчості Марусі Чурай;
- несумісність духовних потреб Марусі і Гриця та ін.

Маємо можливість розвивати читацьку уяву і, водночас, допомагаємо якомога глибше зрозуміти характер героїні, звернути увагу студентів на світорозуміння Марусі. Тим самим даємо можливість студентам співпереживати разом з почуттями головної героїні. Може здатися, що кожен з них відтворює образ своєї Марусі.

Спільний проект. Група поділена на підгрупи, які отримують різні завдання щодо теми занять: з історії, з психології, з народознавства, з мистецтвознавства тощо. Група експертів вивчає інформацію з усіх питань. У ході заняття експертам надається слово для інформації.

Мозковий штурм. Це ефективний метод колективного обговорення, пошуку рішень, що спонукає учасників до творчості. Сприяє вільному вираженню думок усіх учасників і допомагає розв'язувати конкретні проблеми.

Викладач називає проблему і запрошує взяти участь у її обговоренні шляхом колективного обдумування - «мозкового штурму», який організовується за такими етапами.

1. Обрана вами тема чи проблема записується на дошці або на папері, щоб під час роботи цей запис був перед очима.

2. Усі учасники штурму висувають ідеї щодо вирішення проблеми. Вони можуть бути будь-якими, навіть фантастичними.

3. Студент записує на дошці всі пропозиції однокурсників.

4. Коли присутні вважатимуть кількість поданих ідей достатньою, їх висування припиняється.

5. Після того, як ідеї зібрано, їх групують, аналізують, вдосконалюють.

6. Вибирають ті, які, на думку групи, допоможуть вирішити поставлену проблему.

Метод «Коло ідей». Ланцюжок відповідей. Наприклад, «Чому нас вчить трагічна доля Чіпки?»:

- навчатись прощати;
- критично ставитись до себе і своїх вчинків;
- шукати винуватців нещастя не тільки десь, а і в собі;
- шукай порятунку не в пиятиці, а в роботі і серед людей тощо.

Метод «Прес» застосовується для вироблення вміння аргументувати свою відповідь: студент висловлює думки з приводу певної проблеми, використовуючи такі словесні форми:

- я вважаю, що... (озвучення позиції);
- оскільки.. (обґрунтування позиції);
- наприклад., (наведення прикладів);
- таким чином... (підбиття підсумків).

Мікрофон. Дає змогу кожному щось сказати з обговорюваного і питання, висловити свою думку чи позицію. Правила застосування цієї технології такі:

- говорити має той, у кого символічний мікрофон;
- подані відповіді не коментуються й не оцінюються;
- коли хтось висловлюється, інші не мають права перебивати, викрикувати з місця.

На сьогоднішньому занятті я зрозумів... А тепер я хочу почути думку про... Що мені сподобалось... Що не сподобалось...

Читаючи твір, я відчув... Читаючи твір, я думав... Читаючи твір, я зрозумів...

Такий підхід забезпечує суб'єктність студента у навчально-виховному процесі, його активне ставлення до самовиховання та самовдосконалення, свідоме подолання труднощів.

Підсумовуючи, слід зазначити, що українська література як навчальна дисципліна має колосальний потенціал, комплексно впливає на становлення та розвиток особистості дитини, її психоемоційну сферу, інтелектуальні здібності, морально-етичні та етичні погляди, духовні запити.

На заняттях літератури з використанням інтерактивних методів студенти мають можливість вільно висловлювати свої думки щодо проблематики творів, характеристики художніх образів, зв'язку літератури з реальним життям, самостійно аналізувати різні проблемні ситуації та давати відповіді на проблемні запитання. Позитивною стороною інтерактивних методів є можливість використання на одному занятті різних форм і методів такого типу навчання.

Упровадження інноваційних технологій під час вивчення літератури дало певні результати, у студентів підвищився інтерес до дисципліни, зросла активність, зацікавленість у діалогово-пошуковій роботі.

Література:

1. Варзацька Л. Інтерактивні методи навчання: лінгводидактичні засади / Л.Варзацька // Дивослово. - 2005. - №2. - С. 5-19.
2. Демчик О. Нестандартні уроки з української літератури в 9 – 11 класах / О.Демчик. – Тернопіль, 2000. – 144 с.
3. Інноваційні технології та сучасний урок літератури : навч. посібн. – К. : Шкільна освіта, 2006. – 128 с.
4. Как готовить интегрированные уроки : История, культура. – М. : «Чистые пруды», 2006. – 32с.
5. Пометун О. Сучасний урок : Інтерактивні технології навчання / О.Пометун, Л. Пироженко. - К., 2003.
6. Серьожникова Р.К. Суб'єктивна позиція студента як реалізація його творчого потенціалу / Р.К. Серьожникова // Проблеми освіти. - 2006. - №43. – С. 31-34.
7. Щербина В.Г. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури / В.Г.Щербина. – Х. : Основа, 2005. – 96 с.
8. Фасоля А. Діяльнісна основа навчання / А.Фасоля // Дивослово. - 2006. - №6, №7.
9. Якиманська І. Особистісно орієнтована система навчання / І.Якиманська // Завуч. – 1999. - №7.

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

В.І. Білоус
м. Чернятин, Україна

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ (АНГЛІЙСЬКОЇ)

Виведення аграрної освіти на новий якісний рівень неможливе без докорінних змін у підходах до структуризації та організації підготовки висококваліфікованих фахівців різного профілю.

Відомо, що значна кількість професій, з яких здійснюється підготовка робітничих кадрів у навчальних закладах аграрної освіти, не користується попитом на ринку праці. Це призводить до збільшення кількості потенційних претендентів із числа випускників для служби зайнятості. У зв'язку з цим, важливим є становлення змістових параметрів аграрної освіти, впровадження у навчально-виховний процес інноваційних методик навчання.

Серед предметів спеціальності важливе місце належить іноземній мові (англійській) за професійним спрямуванням. Програмою передбачено введення інноваційних аспектів щодо ефективного вивчення мови студентами 2, 3 курсів. Сюди входить модульно-рейтингова система, тестовий контроль, програмований контроль, робота з аудіо книгою, комп'ютерне навчання, навчання з алгоритмами, використання нових ТЗН та мультимедіа на заняттях з іноземної мови, використання автентичних матеріалів, використання нових методів і прийомів, інтеграція занять (н.-д.: заняття іноземної мови – заняття історії чи будь-яке інше), позакласна та гурткова робота, дистанційне навчання та ін.

Іноземна мова – це складний предмет, що вимагає особливого підходу щодо пояснення його викладачем та вивчення студентами. У коледж приходять студенти з різним рівнем знань та підготовки. Отже, велике завдання стоїть перед викладачем – навчити студента говорити, мислити, відтворювати англійською мовою прочитане, почуте, а також власні думки (це не що інше, як комунікація).

Проте, студент також має легко орієнтуватися не тільки в текстовому матеріалі загальномовного циклу, а й у спеціалізованих текстах. Навчити студентів мові з різними особливостями та рівнем підготовки дуже важко, тому викладач змушений шукати нових методик, засобів, технологій.

Навчання англійської мови (за професійним спрямуваннями) як основний компонент процесу підготовки фахівців успішний тоді, коли студентами реалізується на високому рівні активності запропонована педагогом технологія навчання, що в кінцевому результаті забезпечує якісні педагогічні показники. Отже, інноваційний підхід до вивчення студентами англійської мови в умовах формування прогресивного суспільства сприятиме підвищенню їхньої професійної компетентності на ринку праці, забезпечить якісні зміни у філософії та парадигмі аграрної освіти ХХІ століття.

Сучасні політичні та соціально-економічні реалії України у світовому співтоваристві створили сприятливі умови для вивчення іноземної мови, показали необхідність її вивчення

студентами коледжів і вузів, наповнили це навчання новим змістом. Статус іноземної мови як освітньої галузі піднято на високий рівень.

Власний досвід викладання предмету «Іноземна мова» (12 років) дозволив зробити висновок: якщо ти хочеш бути почутим студентом – тобі необхідно шукати такі засоби та методи викладання матеріалу, які б спонукали студента мислити та реалізовувати свої знання на практиці.

Вивчення іноземної мови вимагає від студентів високої самодисципліни. Викладачу відводиться місце куратора з навчального матеріалу дисципліни. Розуміючи це необхідно знайти такий «інструмент навчальної діяльності», який би допоміг реалізувати творчий потенціал і забезпечив ефективне сприйняття навчального матеріалу студентами. На нашу думку, це не що інше, як інноваційні технології, які забезпечать розвиток комунікативних здібностей студентів.

Розуміючи, що основною метою навчання іноземної мови в коледжі є розвиток комунікативних здібностей студентів, уміння використовувати іноземну мову як інструмент у діалозі культур сучасного світу, також має приділятися велика увага розвитку комунікативної діяльності з використанням інтерактивних методів навчання.

Під час упровадження інноваційних технологій і формування комунікативних умінь необхідно виступати активним компетентним організатором навчально-комунікативної діяльності в групі (а *facilitator of learning*), активним учасником навчального процесу, експертом, дослідником, джерелом інформації та ідей, новатором у галузі навчання й оволодіння мовою. З іншого боку, такий підхід до навчання потребує відкритої атмосфери співпраці й активної участі студентів у процесі навчання.

Ключові принципи інноваційно-комунікативного навчання:

- у студентів стимулюються когнітивні процеси;
- студенти – активні учасники процесу навчання;
- студенти висловлюють свої думки, виявляють почуття, використовують свій досвід за допомогою інноваційних моделей навчання;
- студенти беруть участь у навчальному процесі, який імітує або створює реальну ситуацію;
- студенти співпрацюють, вишукуючи нові моделі навчання;
- студенти зацікавлені в навчальному матеріалі, прагнуть навчатись самостійно, порівнюють, зіставляють вивчений матеріал;
- студенти прагнуть реалізувати здобуті знання, вміння та навички на сучасному ринку праці.

З позиції інноваційно-комунікативного підходу методичний зміст заняття іноземної мови визначається за п'ятьма основними принципами:

- 1) орієнтація на особистість (індивідуалізація);
- 2) мовленнєва спрямованість;
- 3) ситуативність;
- 4) функціональність;
- 5) новизна.

1. Індивідуалізація.

Вивчення студентів групи, їхніх інтересів, характерів, стосунків. Ці знання необхідні для визначення індивідуальних можливостей студентів у організації відповідних вправ. Індивідуалізовані знання добре давати додому. У цьому випадку відбувається поєднання індивідуального навчання з груповим. Таку роботу можна використовувати як мовленнєву зарядку на занятті.

2. Мовленнєва спрямованість.

Мовленнєва спрямованість навчання обумовлює мовленнєвий характер заняття цілому, його задумку (заняття-екскурсія, заняття-дискусія, заняття-обговорення, заняття брейн-ринг), його організації, структури й виконання буде можливою лише за наявності мовленнєво-розумової активності студентів. Усі вправи мають бути не на приговорювання, а на говоріння.

3. Ситуативність.

Цей принцип вимагає, щоб усе, що вимовляється на занятті мало відношення до співрозмовників та їхніх стосунків. Саме стосунки між співрозмовниками спонукають їх до певних мовленнєвих дій.

4. Функціональність.

Функціональність означає, що будь-яка мовна форма виконує в процесі комунікації якісь мовленнєві функції, тобто використовується для висловлювання підтвердження, подиву, заперечення, сумніву, уточнення.

5. Новизна.

Новизна передбачає варіативність мовленнєвої ситуації з метою створення динамічності мовленнєвого вміння. Мовленнєвий матеріал має запам'ятовуватись студентами мимовільно у процесі виконання мовленнєво-розумових завдань.

Зміст навчальних матеріалів має бути насичений інноваціям (але не перевантажений) і викликати інтерес студентів, перш за все, своєю інформативністю.

Результатом роботи над цією проблемою є: досягнення студентами такого рівня інноваційно-комунікативної компетенції, який є достатнім для здійснення спілкування в усній та писемній формах у межах інноваційно-комунікативних сфер.

Розв'язати цю проблему неможливо традиційними методами, які не орієнтовані на активну взаємодію студента з викладачем та студентів між собою, самостійне і спільне прийняття рішень, що має бути вирішальною передумовою їхнього вміння спілкуватись іноземною мовою. Ось чому використання інновацій є не просто корисною справою, а необхідною.

Упродовж своєї педагогічної діяльності, коли глибше пізнається сутність особистості студента ми помітили, що:

- нині молодь більше спостерігає, аніж щось робить;
- викладач домінує (ми вважаємо, що бути педагогом – це талант, а талант, як гроші, – він або є, або його немає);
- більшість студентів не знають своїх прав;
- дуже часто ми не звертаємо увагу на внутрішній світ дитини, її ставлення до певних речей, певних реалій життя.

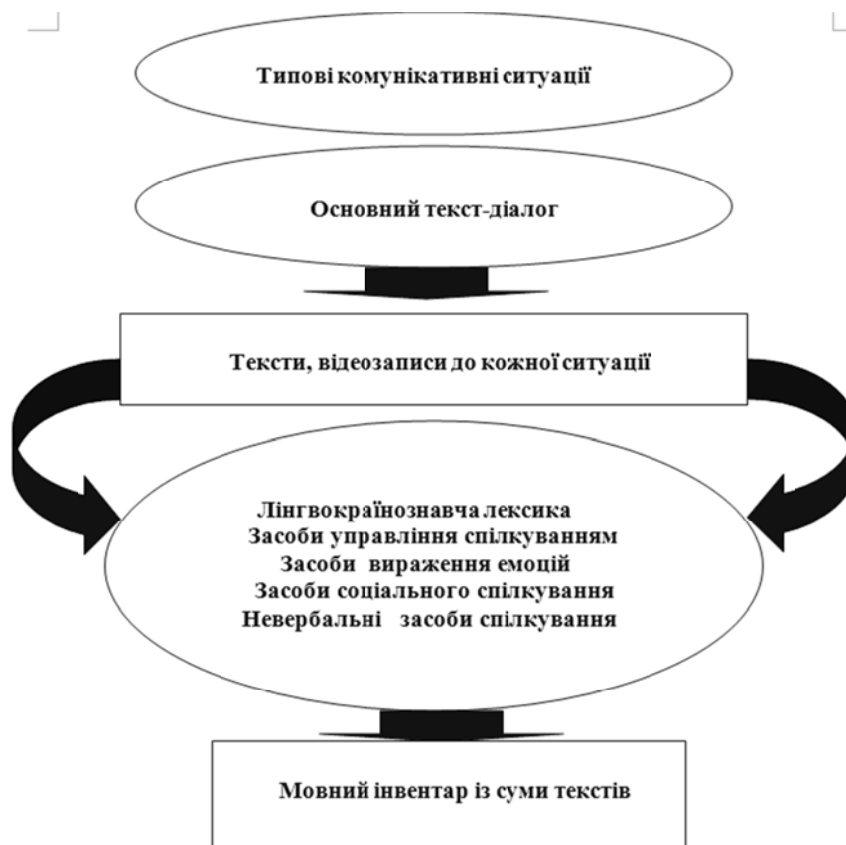
Інноваційно-комунікативний аспект навчання студентства іноземної мови – це той засіб, який допомагає формувати в молодого фахівця професійні навички навчання мови. Проблематика викладу навчального матеріалу – особистісно-зорієнтована. Тобто інноваційно-комунікативне навчання містить певні підпроблеми, які є основою загальної проблематики.

Інтенсивний курс навчання за методом активізації можливостей особистості та колективу передбачає зокрема формування вміння входити в систему міжособистісних контактів з носіями виучуваної іноземної мови і, отже, використовувати в комунікації лінгвоетнокультурний аспект усномовленнєвої діяльності. Оскільки до певного часу не було спеціального відбору одиниць лінгвоетнокультурного аспекту та їх організації в процесі навчання іноземної мови, визнаємо за потрібне впровадити інноваційні моделі навчання до вже запропонованих Г.Китайгородською, щодо селективних критеріїв відбору мовного матеріалу критерієм лінгвоетнокультурної нормованості вживання дібраних засобів спілкування та доцільності їх використання в мовленнєвому контакті.

Метою нашої діяльності було – дібрати одиниці спілкування за допомогою інноваційного індуктивно-комунікативного методу, в основу якого покладено чітке визначення соціально-комунікативної позиції тих, хто спілкується, в конкретному наборі основних тем спілкування.

Оскільки мова потрібна для спілкування в певних ситуаціях, вихідним комунікативним матеріалом були типові комунікативні ситуації (ТКС), а операційним матеріалом – тексти до кожного з них. Зважаючи на те, що початковий етап інтенсивного курсу включає дві сфери – соціокультурну та соціально-побутову, а тексти цієї тематики характеризуються комунікативно-інформаційною неоднорідністю, різноплановістю складових елементів, під

час відбору матеріалу ми виходили з того, що в ТКС комуніканти матимуть справу з прийомом і передачею інформації трьох типів – основної, додаткової та комунікативної. У зв'язку з цим можливі комунікативні ситуації були диференційовані за характером інформації, яка передбачається усномовленнєвим текстом. Послідовність відбору представлена у схемі:



Оскільки передача та прийом основної інформації залежить від знання комунікантами лінгвокраїнознавчої лексики, виділимо кілька груп такої лексики:

- 1 аббревіатури: 94, INS, JEK, WATS, MED-LERT, «the T», «the EL», BART тощо;
- 2 колоквіалізовані варіанти слів : ad, nat'l, deli, cab, telly, fridge тощо;
- 3 топоніми: Greenwich Village, Time's Square, the fifth Avenue, Brooklyn;
- 4 ергоніми: World trade Center, Lincoln Center for the Performing Art;
- 5 прагмоніми: Empire State Building, The Statue of Liberty, Rockefeller Centre.

З мовленнєвих елементів, які передають додаткову інформацію, були дібрані засоби управління спілкуванням, щоб допомогти тим, хто навчається зібратися з думками під час бесіди, заповнити паузу, яка раптово виникне, підтримати розмову, змінити тему бесіди тощо. Наприклад: Well; Well, let me see; You know...; How can I put it...; Sort of

Щодо передачі та прийому комунікативної інформації добирається матеріал за такими параметрами:

- 1) засоби вираження емоцій;
- 2) засоби соціального спілкування.

До перших належать:

- а) засоби вираження позитивних емоцій: Super! Great! Terrific! Fantastic! I'd love to;
- б) засоби вираження негативних емоцій: That's typical! What a nuisance! What a bore!
- в) індикатори сумніву: Are you sure? It's hard to believe. You are joking!
- г) індикатори подиву: Fancy that!

До засобів соціального спілкування належать:

- а) формули ввічливості: Thank you, That's nice of you, You're very kind, Sorry, I'm sorry, That's all right, Will you ...? Could you ...?;

б) індикатор формального спілкування: Nice day, isn't it? Horrible weather we're having; Excuse me, is anybody sitting here?;

в) індикатор стосунків: Sir, madam, Dr., Mr., Mrs., Miss, Pal, Chap.

Вживання цих формул зумовлено лінгвоетнокультурними нормативами, тому їх відбір та включення до інтенсивного курсу вивчення іноземної мови студентами необхідні, щоб сформувати у студентів вміння вживати їх у певних ситуаціях спілкування. Так, формула ввічливості прохання в англійській мові порівняно з українською є непрямим запитанням та імперативом з постпозиційним ускладненням: Could you possibly do it for me, please? Do you think you could do it for me? Питально-заперечна конструкція «Чи не могли б ви...?» широко вживається в українській мові при ввічливому звертанні з проханням, але її прямі англійські еквіваленти Won't you ...? Can't you...? не мають такого ступеня ввічливості і замінюються у відповідній ситуації питальною формою Could you...? Will you...? Це стосується і таких маніфестантів-кліше соціального спілкування, як подяка, комплімент, запрошення, звертання.

Під час відбору невербальних засобів спілкування спиралась на результати досліджень з цієї проблеми (Birdwhistell, Collet, Coleon, Efron, Hall, Hymes, Pease).

Оскільки до цього часу не складено опису національно зумовлених українських невербальних засобів спілкування (поз, міміки, жестів), то для визначення синонімічних і омонімічних невербальних засобів спілкування в українській і англійській лінгвоетнокультурних спільнотах варто використати відеозапис для прослуховування українцями іноземної мови її ж носіями (були запрошені американці, які провели співбесіду. Потім опрацьовувалась анкета з рядом запитань:

- На якій відстані ви звичайно спілкуєтесь з співрозмовником?
- Що означає мовчання одного із співрозмовників під час спілкування?
- Якими невербальними засобами спілкування ви даєте співрозмовнику зрозуміти, що вже час закінчувати бесіду?
- Як би ви виразили під час бесіди незадоволення чимось, але так, щоб не образити співрозмовника?

Аналіз цього анкетування допоміг визначити тотожність і відмінність невербальних засобів спілкування, які використовувались у ТКС. У результаті цього обираються ті невербальні засоби, що їх не використовують у спілкуванні ті, хто вивчає іноземну мову, і які водночас мають певний комунікативний та інформаційний статус у спілкуванні. Ці невербальні засоби спілкування об'єднані у три групи:

- 1) невербальні засоби спілкування, що супроводжують мовленнєвий контакт;
- 2) невербальні засоби, які змінюють мовленнєвий вираз;
- 3) невербальні засоби, які разом з вербальними утворюють єдиний за змістом вираз.

Відбір матеріалу проводився безпосередньо з мовленнєвого спілкування носіїв англійської мови (за допомогою аудіо запису, відеозапису, автентичних підручників, опитування інформантів). Унаслідок цього зберігався зв'язок структури та значення, форми та змісту. Загальна кількість вербальних і невербальних одиниць спілкування виявилась такою:

- 1) лінгвокраїнознавча лексика – 117 одиниць;
- 2) засоби вираження емоцій – 35 одиниць;
- 3) засоби соціального спілкування – 45 одиниць;
- 4) засоби управління спілкуванням – 50 одиниць;
- 5) невербальні засоби комунікації – 35 одиниць.

Після відбору має місце організація компонентів лінгвоетнокультурного аспекту усномовленнєвого спілкування в єдиному тексті-діалозі як репрезентанти зв'язних мовленнєвих актів різних комунікантів. В одному тексті-діалозі об'єднано одинадцять мікротем-ситуацій: «В аеропорту»,

«Знайомство», «Поговоримо про себе», «Покупки», «Розваги», «Подорож», «У ресторані, кафе», «У гостях», «У готелі», «Користування послугами зв'язку», «Подорож містом». Текст-діалог містить 25 вербальних одиниць лінгвоетнокультурного аспекту. Він є зразком для продукування нових текстів у ТКС, за допомогою яких формуються вміння

правильно використовувати компоненти лінгвоетнокультурного аспекту усно мовленнєвої діяльності студентів.

Отже, інноваційно-комунікативні процеси на заняттях з іноземної мови активізують навчальний процес, дають можливість індивідуального підходу у навчанні, розвивають мислення студентів, сприяють формуванню і розвитку їхніх творчих здібностей, а також навичок, необхідних у сучасному інформатизованому суспільстві. Викладач-дослідник має прагнути своєю працею покращувати рівень знань студентів із англійської мови, застосовуючи інноваційно-комунікативний аспект навчання та впроваджуючи нові методи та форми роботи.

Література:

1. Барменкова О.І. Використання кінофрагментів на уроках англійської мови / О.І. Барменкова // Іноземні мови. - 2005.- № 5.-С. 89-91
2. Біленька Л.Л. Використання передових комп'ютерних технологій на уроках іноземної мови. / Л.Л. Біленька // Відкритий урок. - 2009.- № 23-24.- С. 14-17
3. Дмитриева Е.И. Дидактические возможности компьютерных телекоммуникационных сетей для обучения иностранным языкам / Е.И. Дмитриева // Иностранные языки в школе. -2010.- № 2.- С. 22-27
4. Echersley С.Е. Essential English for Foreign Students. Book One. Sophia. 2007
5. Зязюн І.А. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми //Збірник наукових праць. Київ-Вінниця: Довідник. Вінниця, 2009
6. Китайгородська Г.А. Система інтенсивного навчання іноземної мови (метод активізації можливостей особистості та колективу) : дис...докт. пед.наук. – М., 2007. – С.158.
7. Скалкін В.Л. Основи навчання усного іноземного мовлення / В.Л.Скалкін. – М., 2009. –С.154.
8. Черниш В.В. Методика роботи з АН на уроках англійської мови в середніх спеціалізованих школах з поглибленим вивченням іноземної мови / В.В. Черниш // Іноземні мови. - 2010.- № 3.- С. 3.
- 9.Черниш В.В. Методика роботи з аудіокнигою на уроках англійської мови / В.В. Черниш // Іноземні мови. -2009.- № 4.- С. 3-7

УДК 377.36.123:621.27

О.І. Вітюк
м. Вінниця, Україна

ІНТЕГРАЦІЯ ЗНАНЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ РАДІОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Компетентнісний підхід нині – це пріоритетна орієнтація на цілі-вектори освіти: схильність до навчання, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. Інструментами у досягненні цих цілей виступають принципово нові освітні конструкти: компетентності, компетенції та метапрофесійні якості, що входять до складу ключових компетенцій.

Слід зазначити, що компетентнісний підхід лише доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей [1, с. 2].

Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті сприяє досягненню її головної мети – підготовки висококваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, що вільно володіє своєю професією, орієнтований у суміжних сферах діяльності, може ефективно працювати на рівні світових стандартів, готовий до постійного професійного удосконалення, є соціально та професійно мобільним.

Якість професійної підготовки поки що не відповідає запитам сучасного ринку праці. Більшість молодших спеціалістів радіотехнічного профілю не мають необхідних знань і навичок професійної компетентності, що мають бути сформовані під час вивчення природничо-математичних дисциплін. У процесі викладання природничо-математичних

дисциплін викладачі не встановлюють міжпредметних зв'язків з основною спеціальністю студента.

Специфіка підготовки майбутніх фахівців з технічною освітою в сучасних умовах потребує відмови від уніфікованого підходу до підготовки кадрів. У зв'язку з цим перед навчальними закладами ВНЗ I-II рівнів акредитації постало завдання: підготувати компетентних фахівців у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін і налаштувати студентів на майбутню професію з урахуванням перспективних напрямів модернізації професійної діяльності відповідно до вітчизняних і світових стандартів, тенденції інтеграції в європейський і світовий освітній простір.

Аналіз попередніх досліджень. Теорія компетентнісно-орієнтованого підходу до навчання (В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, Л. Петровська, Л. Пуховська, О. Савченко, В. Шапкін та ін.); праці методистів-математиків (М. Антонов, О. Дубинчук, М. Бурда, Т. Крилова та ін.).

Серед західноєвропейських учених проблемами впровадження компетентнісної моделі займаються R. Barnett, P. Hodgkinson, M. Issitt, T. Hyland Mark, K. Smith та багато інших дослідників.

Питання професійної спрямованості під час вивчення предметів природничо-математичного циклу розкриті у працях Л. Гусак, В. Копетчук, О. Левчук, Н. Падалко, Л. Пуханової, Н. Самарчук та ін.

Міжпредметні зв'язки як єдність загальної і спеціально-технічної освіти досліджували К. Ахияров, А. Аміров, С. Батищев, Г. Гуторив, І. Нізамов, М. Махмутов, Л. Сліпчишин, В. Федорова. Проблеми міжпредметної інтеграції досліджувалися особливо в галузі професійної освіти у працях Р. Гуревича, П. Атутова, А. Беляєвої, П. Новикова Н. Ничкало, В. Сидоренка, П. Самойленко, Д. Тхоржевського, Г. Цибульської та ін.

Мета статті – дослідити інтеграцію знань з природничо-математичних і спеціально-технічних дисциплін у формуванні професійної компетентності молодшого спеціаліста радіотехнічного профілю.

Виклад основного матеріалу. На наш погляд, базовим критерієм оцінки якості підготовки фахівця у ВНЗ I-II рівнів акредитації є професійна компетентність як інтеграційна характеристика, що визначає його здатність вирішувати професійні завдання, котрі виникають у реальних ситуаціях професійної діяльності з використанням набутих знань з природничо-математичних дисциплін та застосування практичних умінь і навичок у процесі вивчення спеціально-технічних дисциплін.

Проблема інтеграції навчальних дисциплін тісно пов'язана з проблемою міжпредметних зв'язків.

Ми вважаємо, що формування професійної компетентності майбутнього фахівця з технічною освітою якісно підвищиться за умови компетентнісно-орієнтованого підходу до викладання природничо-математичних дисциплін.

Природничо-математичні знання є основою для формування в студентів загальнонавчальних і спеціальних умінь, зокрема, таких важливих, як уміння вести спостереження, самостійно одержувати та переробляти інформацію, прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення, самооцінки, самореалізації у різних видах творчої діяльності тощо.

Необхідно відзначити, що формування і розвиток професійної компетентності фахівця відбувається впродовж усього професійного життя [2, с. 126].

Природничо-математична підготовка фахівців сприяє:

- формуванню професійної компетентності майбутнього фахівця з технічною освітою, що буде ефективною, якщо розглядати мотиваційну, когнітивно-творчу та комунікативну компетенції як базові професійні компетенції;

- формуванню базових професійних компетенцій майбутнього фахівця радіотехнічного профілю, яка має розглядатися як складова його фундаментальної підготовки;

- розвитку базових професійних компетенцій фахівців технічного профілю, що мають формуватися на основі моделі, яка визначає умови здійснення процесу формування фахової компетентності;

- зміст і технології навчання природничо-математичних дисциплін мають бути спрямованими на формування складових, сукупність яких визначає базовий рівень професійної компетентності майбутнього фахівця технічного профілю;

- підвищенню рівня природничо-математичних знань випускників ВНЗ I-II рівнів акредитації з урахуванням інтеграції у світову систему освіти, що базується на навичках самостійної роботи студентів і можлива за умови актуалізації мотивації студентів на формування професійної компетентності.

Підготовка молодших спеціалістів радіотехнічного профілю на сучасному етапі розвитку вимагає вдосконалення навчального процесу, підвищення його ефективності, оскільки теоретичні знання та практичні вміння, набуті студентами під час освітньої та професійної підготовки у ВНЗ I-II рівнів акредитації, закладають основу для виконання ними майбутньої професійної діяльності.

Під професійною компетентністю розуміємо характеристику особистості фахівця, його практичну підготовку, здатність здійснювати всі види професійної діяльності. Одним із показників оцінки якості підготовки молодших спеціалістів радіотехнічного профілю у ВНЗ I-II рівнів акредитації є формування системи компетенцій.

Ми поділяємо точку зору Н. Радіонової, А. Тряпичіної та ін., які в змісті терміну «компетентність» виділяють сукупність ключових, базових і спеціальних компетентностей. При цьому ключові компетентності необхідні для будь-якої професійної діяльності, пов'язані з успіхом особистості, і виявляються, насамперед, у здатності вирішувати професійні задачі на основі використання інформації, комунікації, в тому числі іноземною мовою, соціально-правових основ поведінки особистості в громадянському суспільстві. Базові компетенції відображають специфіку визначеної професійної діяльності. Спеціальні компетентності відображають специфіку певної предметної сфери професійної діяльності. У процесі навчання всі три види компетентностей взаємопов'язані і розвиваються одночасно [3, с. 28].

Однією зі складових загальнонаукових компетенцій є базові знання фундаментальних наук, в обсязі, необхідному для освоєння загально-професійних дисциплін. У процесі формування професійної компетентності у молодших спеціалістів радіотехнічного профілю, навчальний процес має будуватися на принципах міждисциплінарної інтеграції природничо-математичної підготовки і спеціально-технічних дисциплін.

За час навчання у технічному коледжі студент має оволодіти професійною майстерністю, в нього має відбутися розвиток нестандартного і творчого мислення, дослідницьких умінь з урахуванням інтенсивно змінної картини природничо-соціального світу, має сформуватися власне світобачення і громадянська позиція, проявитися висока компетентність у професійній діяльності. Професійне становлення майбутнього фахівця йде шляхом соціалізації, професіоналізації і самореалізації студентства в стінах навчального закладу. Саме розв'язання цих головних завдань у їхньому взаємозв'язку має забезпечити вільне входження майбутніх фахівців у простір професійної діяльності.

Ми вважаємо, що формування професійної компетентності майбутнього фахівця з технічною освітою якісно підвищиться за умови компетентнісно-орієнтованого підходу до викладання природничо-математичних дисциплін.

Природничо-математичні знання є основою для формування в студентів загальнонавчальних і спеціальних умінь, зокрема, таких важливих, як уміння вести спостереження, самостійно отримувати і переробляти інформацію, прагнення до самоосвіти, самопізнання, самовдосконалення, самооцінки, самореалізації у різних видах творчої діяльності тощо.

У процесі вивчення хімії, фізики, математики, біології, розвиваються творчі здібності та науково-технічне мислення студентів, формуються базові знання, які є необхідними для подальшої швидкої адаптації до умов безперервної модернізації виробництва.

Вивчення математики, а особливо геометрії, сприяє розвитку логічного мислення та просторової уяви, котра необхідна молодшим спеціалістам радіотехнічного профілю, що є важливим у процесі вивчення спеціальних дисциплін. Під час лабораторних занять у технічних коледжах використовуються сучасні радіовимірювальні прилади. У під'єднаних до Інтернету комп'ютерних аудиторіях за допомогою програмного забезпечення здійснюється математичне моделювання радіоелектронних пристроїв.

Знання з фізики дають можливість, за допомогою електронних пристроїв вимірювати різні фізичні величини. Важливим напрямом є оптоелектроніка, що використовує одночасно і електричні і оптичні сигнали.

У процесі вирішення багатьох задач, таких, як вимірювання електричних і неелектричних величин, виникає необхідність підсилення електричних сигналів. Для цього використовуються підсилювачі. Процес підсилення здійснюється за допомогою підсилювальних елементів (транзисторів, інтегральних мікросхем і т. д.).

Знання хімічних властивостей діелектриків важливе для оцінки надійності їх в експлуатації і для розробки технології.

Основними завданнями, що лежать в основі формування професійної компетентності молодших спеціалістів радіотехнічного профілю в процесі інтеграції природничо-математичних і спеціально-технічних дисциплін є такі:

- сформувати в студентів систему наукових знань, понять і необхідних умінь з природничо-математичних дисциплін у взаємозв'язку зі спеціально-технічними предметами;
- підвищити самостійну навчально-пізнавальну діяльність, щодо вивчення природничо-математичних дисциплін і майбутньої професійної діяльності;
- створити умови розвитку професійних компетенцій особистості;
- сформувати навички та вміння застосовувати природничо-математичні знання в професійній діяльності;
- розвивати творчі та дослідницькі здібності;
- підвищити професійну мобільність знань і вмінь молодших спеціалістів радіотехнічного профілю.

Для успішного розв'язання даних завдань необхідно розробити та впроваджувати ефективну модель професійної компетентності молодших спеціалістів радіотехнічного профілю в процесі вивчення природничо-математичних дисциплін.

Перед природничо-математичною підготовкою студентів можуть існувати кілька цілей:

- засвоїти систему природничо-математичних знань;
- оволодіти науково-практичними основами професії;
- уміння застосовувати природничо-математичні знання в професійній діяльності.

У процесі інтеграції знань у ВНЗ I-II рівнів акредитації необхідно скласти навчальну програму з природничо-математичних дисциплін таким чином, щоб вона достатньо забезпечувала професійну компетентність молодшого спеціаліста радіотехнічного профілю та інтеграцію природничо-математичних і технічних знань.

Певні проблеми під час інтеграції природничих і спеціально-технічних дисциплін створюються тим, що взаємозв'язок цих дисциплін є неоднозначним, оскільки немає прямого переходу від природничо-математичних дисциплін до технічних. Він здійснюється через посередницькі феноменологічні теорії, що пояснюють результати технічних експериментів. Технічні дисципліни, одержуючи комплекс фундаментальних законів і теорій природничих наук, надалі використовують їх у вивченні технічних об'єктів. Проте, не завжди у навчальних планах є така послідовність вивчення відповідних дисциплін [4, с. 291].

Суттєве значення у процесі вивчення природничо-математичних дисциплін надається індивідуальній формі організації навчання, що реалізується через метод проектів. У процесі виконання проектних завдань студенти закріплюють засвоєні на практичних заняттях професійні вміння.

Метод проектів орієнтований на розв'язання певної проблеми, яка передбачає, з одного боку, використання різноманітних методів і засобів навчання, а з іншого – інтеграцію знань з

природничо-математичних і спеціально-технічних дисциплін, умінь у різних галузях науки та техніки.

Досвід роботи показує, що формування професійної компетентності складається з таких етапів діяльності:

- обрання та обговорення теми проекту;
- визначення мети і завдань проекту, пошук інформації;
- механізм реалізації проекту;
- оформлення звіту (узагальнення та класифікація зібраних матеріалів, виготовлення дослідних зразків), підготовка до презентації;
- творчий звіт, презентація, захист проекту.

Дуже корисним у плані здійснення інтеграції знань з природничо-математичних дисциплін і спеціально-технічних є курсові та дипломні проекти, що потребують певних розрахунків і логічного мислення.

Курсове проектування є одним із важливих етапів технічної підготовки студентів у навчальному закладі, практичного застосування одержаних знань у процесі навчання. Тематика дипломних проектів пов'язана з різними типами зарядних, підсилювальних, радіоприймальних, радіопередавальних пристроїв, генераторів сигналів різного призначення, де необхідні знання з фізики та хімії. Наприклад, працюючи над проектами за темами «Розробка підсилювача з дискретними регулюваннями гучності, тембру», «Розробка радіоприймача з цифровим керуванням» та ін., студенти захищають ці проекти, пояснюючи суть процесів і виготовляють дослідні зразки власноруч. У процесі вивчення теоретичних питань основну увагу викладачі спецдисциплін звертають на розгляд фізичних процесів у схемах радіоприймача, аналізу їх принципу дії, розрахунку окремих параметрів, а також побудови різних видів радіоприймальних пристроїв. Особлива увага звертається на розвиток логіки мислення у процесі використання простого математичного апарату для аналізу процесів, що відбуваються в каскадах радіоприймача.

Матеріали у виробництві деталей можуть оброблятися різними хіміко-технологічними: склеюватися, розчинятися в розчинниках, лаків і т.д.

Метод проектів дозволяє підвищити ефективність усіх видів освітньої діяльності, а саме якість підготовки фахівців з новим типом мислення, що відповідає вимогам інформаційного суспільства.

Висновки. Молодший спеціаліст радіотехнічного профілю має бути підготовленим до активної творчості, що сприяла б прогресу суспільного розвитку, має генерувати нові ідеї та приймати професійні рішення.

Інтегративні процеси взаємозв'язку загальноосвітніх і спеціально-технічних дисциплін відіграють важливу роль у підвищенні рівня теоретичних знань студентів з питань, які є спільними для певного циклу дисциплін, а також у підвищенні рівня професійної компетентності молодшого спеціаліста радіотехнічного профілю.

Література:

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи ; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с. – (Бібліотека з освітньої політики)
2. Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности [Текст] / Л. Никитина // Высшее образование в России. – 2006. - № 9. – С. 125-127.
3. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип 22 [Текст] : зб. наук. пр. – Випуск 19 ; редкол. : І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. - 523с.
4. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Випуск 16 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 496с.

У статті обґрунтовано інтеграцію знань з природничо-математичних дисциплін і предметів спеціально-технічного циклу у формуванні професійної компетентності молодших спеціалістів радіотехнічного профілю.

В статті обоснована інтеграція знань естественно-математических дисциплін и предметів спеціально-технічного циклу в формуванні професійної компетентності молодших спеціалістів радіотехнічного профілю.

Ключевые слова: интеграция знаний, естественно-математические дисциплины, профессиональная компетентность.

This article is devoted to the problem of integration of knowledge of scientific and mathematical subjects and the subjects on specialty in forming of the professional competence of junior radio technicians.

Keywords: integration of knowledge, scientific and mathematical subjects, professional competence.

УДК 378.147:004

В.В. Вернигора
м. Вінниця, Україна

ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ РЕДАКТОРІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Останнім часом використання персональних комп'ютерів і спеціального програмного забезпечення кардинально змінило підхід до техніки виготовлення креслень, скасувавши традиційні креслярські інструменти, дозволило автоматизувати велику кількість рутинних операцій у процесі виготовлення креслення, що зумовило необхідність вивчення спеціальних графічних редакторів для створення електричних принципіальних схем і друкованих плат.

Розвиток нових інформаційних технологій докорінно змінює усі сфери сучасного життя, в тому числі сучасну систему освіти. ХХІ століття висуває до освіти нові вимоги. Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційних технологій, які забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості студентів до сприйняття складної інформації.

Будь-яка виробнича діяльність у розвиненому суспільстві неможлива без створення, нагромадження і перетворення великих масивів різноманітної інформації. У цих потоках, зокрема, циркулює велика кількість графічної інформації, тобто відомостей про форму, розміри різних предметів, пристроїв, споруджень, які необхідно виготовити, відремонтувати, модернізувати і т. д. Носіями цієї інформації найчастіше виступають креслення, але й можуть бути текстові повідомлення, що містять описи предметів, їхні фотографічні зображення, комп'ютерні графічні файли.

Серед цих та інших носіїв графічної інформації особливе місце займає креслення, як найбільш ефективний спосіб зберігання і пред'явлення інформації про форму просторових об'єктів. Воно має незаперечні переваги у компактності, зручності сприйняття при читанні, простоті внесення змін. З однієї сторони – це знання геометричних побудов у просторі, з іншої – знання нормативного характеру [2, с. 4].

У курсі інформатики у вищій школі можна виокремити три розділи: «Апаратне забезпечення», «Інформаційні технології» та «Робота в мережі». На інженерно-технічних некомп'ютерних напрямках підготовки під час вивчення розділу «Інформаційні технології» 70% передбачених годин відводиться для вивчення пакету Microsoft Office, решта – на ознайомлення з графічними редакторами.

Метою даної роботи є визначення ролі нових інформаційних технологій під час підготовки та проведення занять з інформатики та інженерної і комп'ютерної графіки, доведення доцільності вивчення графічних редакторів для забезпечення відповідних інженерних компетентностей майбутнього спеціаліста.

Аналіз досліджень з проблеми. Сучасні науковці приділяють значну увагу питанню раціонального, вираженого використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі. Дидактичні проблеми і перспективи використання ІКТ досліджували М. Жалдак, О. Кузнецов, Б. Гершунський, Р. Гуревич, Є. Полат, С. Сисоєва. Учені В. Анісімов, Н. Гафинович, В. Казанський, О. Желюк, І. Зязюн розробили методичні вказівки до впровадження комп'ютерної техніки у процесі вивчення окремих навчальних дисциплін.

Я. Глинський вважає, що навчальний процес має бути сучасним, умотивованим, максимально зрозумілим і цікавим, однак, не можливо однаково подавати матеріал для майбутніх економістів, хіміків, математиків чи програмістів. Варто виокремити набір задач, які становлять інваріантну частину у навчанні студентів різних напрямів підготовки [1, с. 9].

Виклад основного матеріалу. Для студентів, які навчаються за спеціальністю 5.05090101 «Конструювання, виробництво та технічне обслуговування радіотехнічних пристроїв» на заняттях інформатики та інженерної та комп'ютерної техніки викладаються теми «Графічний редактор Splan та Sprint-Layout». Під час роботи над курсовими проектами з навчальних дисциплін «Радіоприймальні пристрої», «Основи ремонту і регулювання РЕА» та дипломним проектом студенти виконують графічну частину саме у цих програмах.

Графічний редактор – це комп'ютерна програма, яка надає можливість користувачу створювати і редагувати на екрані комп'ютера зображення і зберігати їх для подальшого використання.

Splan 6.0 – зручна програма для створення електричних схем з використанням готових бібліотек зображень радіоелементів [5; 6]. Ця програма має бібліотеку близько 500 готових умовно-графічних зображень радіоелементів і символів, а також набір рамок і штампів креслярських форматів А4, А3, А2, А1 і бланки переліків елементів, що відповідають держстандартам. Програма вміє експортувати схеми в bmp, gif, jpg формати, автоматично проставляти нумерацію і номінали (марку) елементів (радіодеталей), відповідно до цих даних формувати специфікацію (список елементів) і перетворювати її в формат редактора Word (*.Rtf), друкувати і масштабувати без спотворення. Приклад робочого вікна програми наведено на рисунку 1.

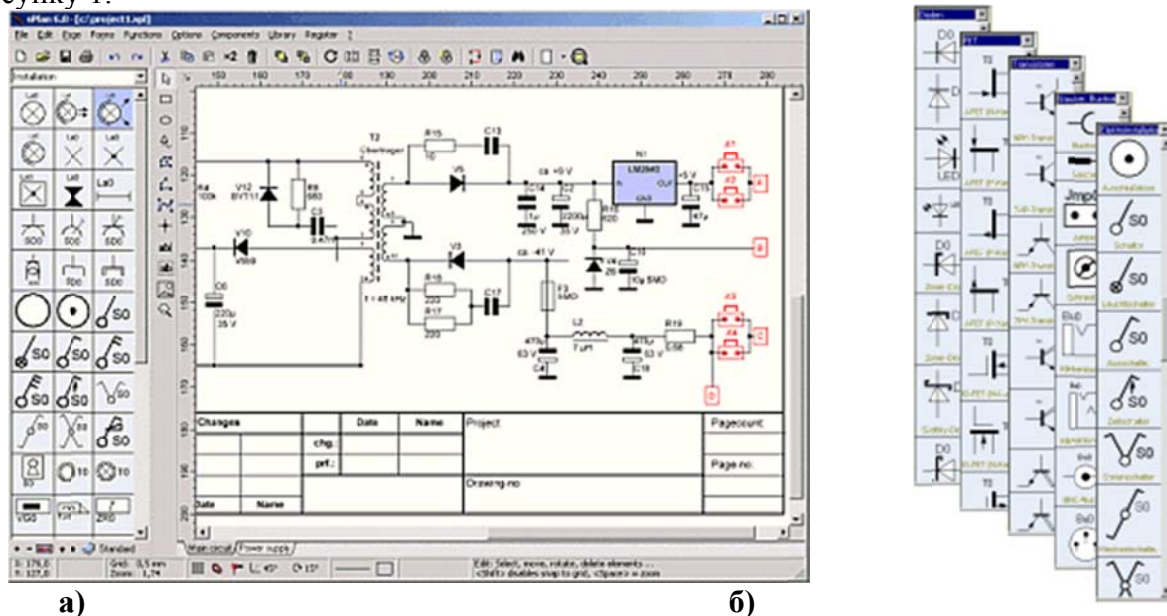


Рис. 1. Робоче вікно програми SPLAN (а) і бібліотека радіоелементів (б)

Робота з sPlan дійсно дуже проста. Компоненти можуть бути витягнуті з розширеною бібліотеки в вашу схему з'єднань. Обумовлена користувачем сітка полегшує роботу зі встановлення та центрування компонентів. Користувач має можливість переміщати, обертати або масштабувати всі елементи на схемі так, як потрібно. Також передбачена можливість

групування кількох компонентів, що полегшує подальшу роботу. За допомогою буферу обміну можливо скопіювати, вирізати і вставити будь-які секції схеми. Багато спеціальних можливостей таких, як автоматична нумерація компонентів, список компонентів, використання змінних, пошук компонентів, полегшує розробку схем.

Добре відсортована бібліотека компонентів містить все, що потрібно для створення схеми: діоди, резистори, ключі, транзистори, тощо. Потрібно витягнути потрібний компонент з бібліотеки на робоче поле. Якщо є не всі ще компоненти, то передбачена можливість створити цей компонент і додати його до бібліотеки.

Усі компоненти легко переміщуються, обертаються і масштабуються (рис. 2).

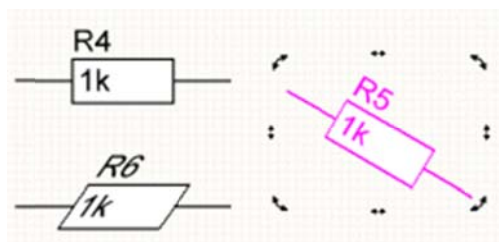


Рис. 2. Приклад переміщення резисторів

Важливою характеристикою програми є автоматична нумерація компонентів. Після завершення створення схеми генерується перелік елементів (рис. 3). Якщо виникає необхідність редагування схеми, перелік елементів буде змінений відповідно до останнього варіанту схеми.

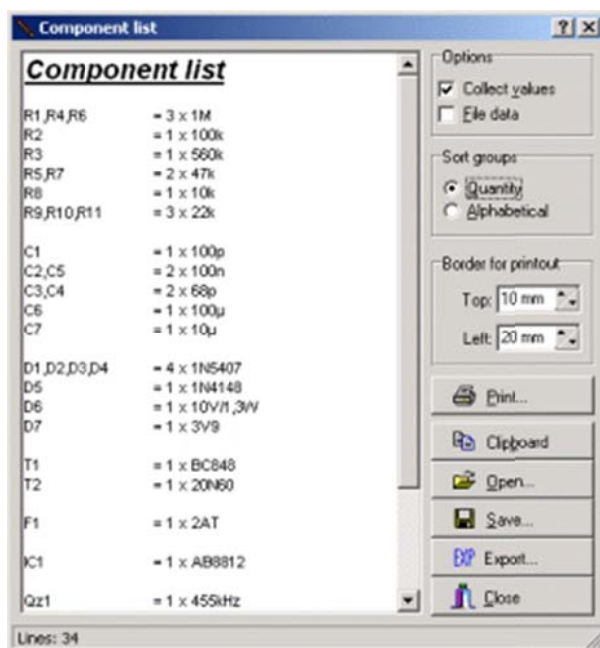


Рис. 3. Перелік елементів

У програмі передбачена команда попереднього перегляду, таким чином є можливість побачити, як буде виглядати креслення після друку (рис. 4).

Для викреслювання друкованої плати студенти вивчають графічний редактор «Sprint-Layout 6.0» – програму для створення одно- і багатопланових друкованих плат [7]. Принцип створення плати схожий на створення схеми електричної принципової, але у даній програмі

необхідно враховувати стандарти створення друкованих плат (товщину доріжки, розміщення компонентів та інш.).

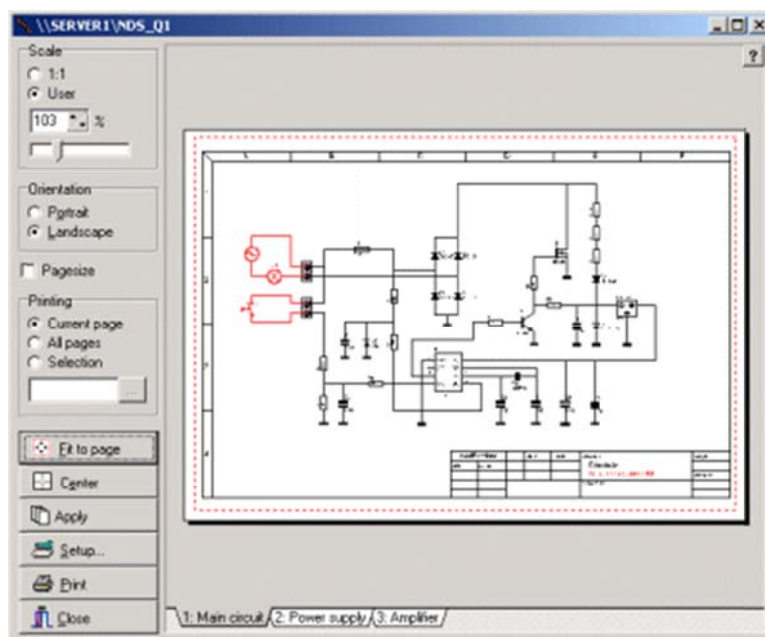


Рис. 4. Попередній перегляд креслення

Дана версія не офіційна, а модифікована Sprint-Layout 5.0, до неї додано величезну кількість електронних компонентів (макросів), що зробить розробку плати більш простою і зручною у порівнянні з попередніми версіями Sprint-Layout.

У програмному пакеті є 1355 електронних компонентів (макросів). Усі компоненти згруповані за групами. Програма адаптована до ОС Windows Vista, 7. Повна підтримка проектів Sprint-Layout минулих версій. Приклад вікна програми наведено на рис. 5.

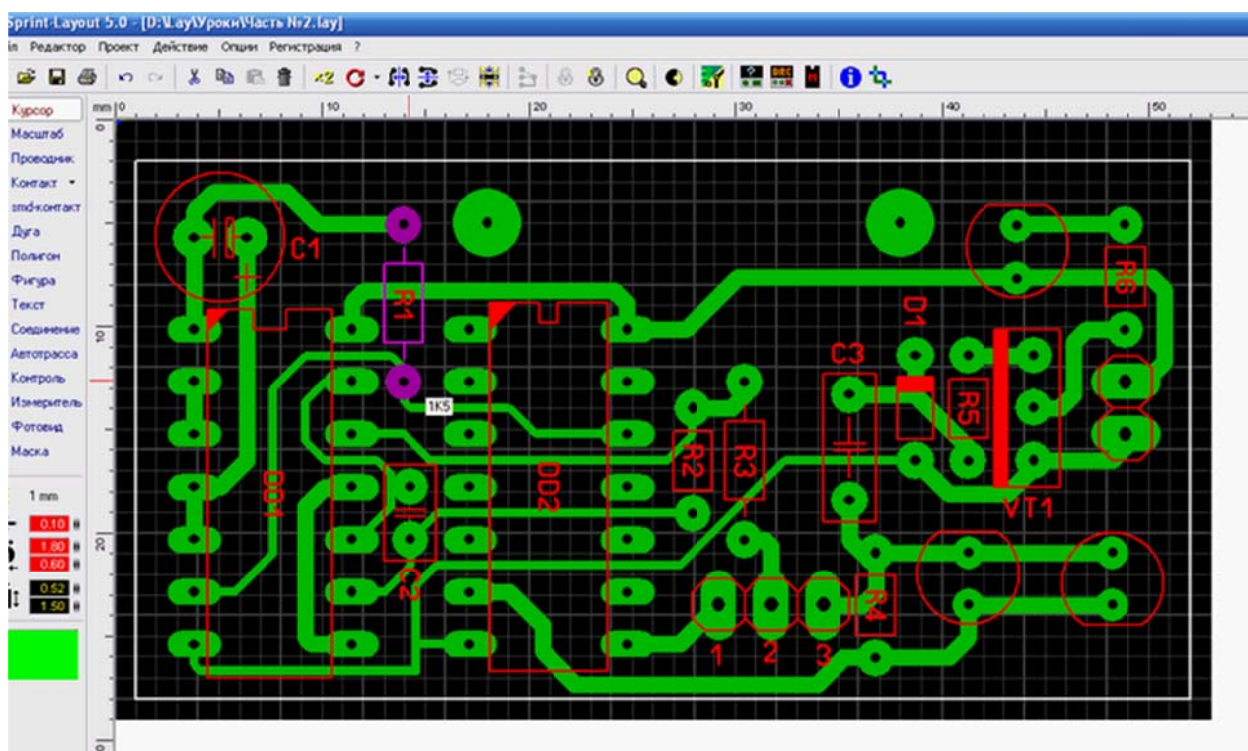


Рис. 5. Вікно програми Sprint-Layout

Висновки. Таким чином, графічні редактори для створення схем електричних принципальних sPlan і програма для створення плат Sprint-Layout можуть використовуватись на заняттях «Інженерної та комп'ютерної графіки» під час вивчення теми «Створення схем електричних принципальних» і на заняттях з навчальної дисципліни «Інформатика» у процесі вивчення теми «Графічні редактори». Правильність викресленої схеми залежить від уважності студента, праця з виконання цього завдання є менш трудомісткою в порівнянні з кресленням олівцем на папері.

Література:

1. Глинський Я. М. Чому ми вибираємо Visual Basic/ Я. М. Глинський, В. А. Рязька // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – №8.
2. Лопатов О.О. Інженерна графіка / О.О. Лопатов. – Донецьк : ДонНТУ, 2007. – 103с.
3. Хрестоматія : навч. посіб. ; за ред. І.А.Зязюна. - К. : СПД Богданова А.М., 2008. - 462 с.
4. Желюк О. М. Засоби НІТ у навчальному фізичному експерименті / О. М.Желюк // Фізика. – 2001.- №9.
5. Офіційна web-сторінка ABACOM [Електронний ресурс] / sPlan 7.0.The schematic editor for Windows. – Режим доступу : <http://www.abacom-online.de>, вільний. – Загл. з екрана. – Мова англ.
6. Офіційна web-сторінка Fantom2.org.ua [Електронний ресурс] / Програма sPlan. - Режим доступу : http://fantom2.org.ua/news/programa_splan_7004, вільний. - Загл. з екрана. – Мова укр.
7. Офіційна web-сторінка Easyelectronics [Електронний ресурс] / Sprint Layout 5. Подробное руководство. - Режим доступу : <http://easyelectronics.ru/sprint-layout-5-podrobnoe-rukovodstvo.html>, вільний - Загл. з екрана. – Мова рос.

У статті розглядається необхідність вивчення графічних редакторів у процесі підготовки молодших спеціалістів технічного профілю.

Ключові слова: інформатика, інформаційно-комунікаційні технології, графічний редактор, схеми електричних принципальних.

В статье рассматривается необходимость изучения графических редакторов в процессе подготовки младших специалистов технического профиля.

The article deals with the need to study graphic editors in the preparation of junior technical specialists.

УДК 378.147.51:004

В.А. Врублевський-Ткаченко
м. Вінниця, Україна

ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЗАНЯТЬ З МАТЕМАТИКИ

Інформатизація сфери освіти є одним з пріоритетних напрямів процесу інформатизації сучасного суспільства України. Інформатизація освіти - процес забезпечення сфери освіти методологією і практикою розробки і оптимального використання нових інформаційних технологій. Він включає створення і використання комп'ютерних методик здобуття, контролю і оцінки рівня знань студентів; створення методичних систем навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуального потенціалу студентів, на формування умінь самостійно здобувати знання, здійснювати інформаційно-навчальну, експериментально-дослідну діяльність, різні види діяльності з самостійної обробки інформації [3, с. 1].

У сучасному світі мабуть немає галузі, де б не використовувався комп'ютер і освітня галузь не є виключенням. Інтерес до вивчення предмету багато в чому залежить від того, як проходять уроки. Застосування комп'ютерної техніки на уроках дозволяє зробити урок нетрадиційним, яскравим, насиченим, наповнюючи його зміст знаннями з інших наочних областей, що перетворюють математику з об'єкту вивчення в засіб отримання нових знань [2, с. 3].

Процес інформатизації, що охопив нині всі сторони життя сучасного суспільства, має кілька пріоритетних напрямків, до яких, безумовно, слід віднести інформатизацію освіти. Вона є першоосовною глобальної раціоналізації інтелектуальної діяльності людини за рахунок використання інформаційно-комунікаційних технологій [5, с. 2].

Кінцеві цілі інформатизації освіти – забезпечення якісно нової моделі підготовки майбутніх членів інформаційного суспільства, для яких активну оволодіння знаннями, гнучке зміну своїх функцій у праці, здатність до людської комунікації, творче мислення і планетарна свідомість стануть життєвою необхідністю. Такий глибинний вплив на цілі навчання спирається на потенційні можливості комп'ютера як засобу пізнавально-дослідницької діяльності, цінність, що забезпечує особистісно-орієнтований підхід до навчання, що сприяє розвитку індивідуальних здібностей студентів як у гуманітарних, так і в точних науках.

Сучасне суспільство переживає значні зміни, пов'язані з переосмисленням низки наукових, політичних і соціальних положень. Це відбувається у всіх сферах людського життя, зачіпає всі суспільні інститути, у тому числі систему освіти. У нашій країні цілі групи населення змінюють ціннісні орієнтири, у зв'язку з обвальним зростанням інформації. Бурхливий розвиток засобів телекомунікації та інформаційних технологій, формування світового інформаційного простору ставить нові вимоги до сучасного суспільства і його найважливішого інституту – системи освіти.

Одним із пріоритетних напрямків інформатизації суспільства є процес інформатизації освіти, який передбачає широке використання інформаційних технологій навчання.

Середина 90-х років минулого століття і до теперішнього дня, характеризується масовістю і доступністю персональних комп'ютерів у Росії, широким використанням телекомунікацій, що дозволяє впроваджувати інформаційні технології навчання в освітній процес, удосконалюючи і модернізуючи його, покращуючи якість знань, підвищуючи мотивацію до навчання, максимально використовуючи принцип індивідуалізації навчання. Інформаційні технології навчання є необхідним інструментом на даному етапі інформатизації освіти.

Інформаційні технології не тільки полегшують доступ до інформації і відкривають можливості варіативності навчальної діяльності, її індивідуалізації та диференціації, але і дозволяють по-новому організувати взаємодію всіх суб'єктів навчання, побудувати освітню систему, в якій студент був би активним і рівноправним учасником освітньої діяльності.

Формування нових інформаційних технологій у рамках предметних уроків стимулюють потребу в створенні нових програмно-методичних комплексів спрямованих на якісне підвищення ефективності уроку. Тому, для успішного і цілеспрямованого використання в навчальному процесі засобів інформаційних технологій, викладачі мають знати загальний опис принципів функціонування та дидактичні можливості програмно прикладних засобів, а потім, виходячи зі свого досвіду і рекомендацій, «вбудовувати» їх у навчальний процес.

Цілі використання комп'ютера на уроках математики наступні: розвиток міжпредметних зв'язків математики та інформатики; формування комп'ютерної грамотності, розвиток самостійної роботи студентів на уроці; реалізація індивідуального, особистісно-орієнтованого підходу.

Застосування ІКТ на уроках математики дає можливість вчителю скоротити час на вивчення матеріалу за рахунок наочності і швидкості виконання роботи, перевірити знання студентів в інтерактивному режимі, що підвищує ефективність навчання, допомагає реалізувати весь потенціал особистості – пізнавальний, морально-етичний, творчий, комунікативний і естетичний, сприяє розвитку інтелекту, інформаційної культури студентів.

Використання ІКТ в навчальному процесі передбачає підвищення якості освіти, тобто вирішення однієї з нагальних проблем для сучасного суспільства [1, с. 2].

Ефективність застосування нових інформаційних технологій на уроках математики обумовлена наступними факторами:

- різноманітність форм представлення інформації;
- висока степінь наочності;

- можливість моделювання за допомогою комп'ютера різноманітних об'єктів і процесів;
- звільнення від рутинної роботи, що відвертає увагу від засвоєння основного змісту;
- можливість організації колективної та індивідуальної дослідницької роботи;
- можливість диференціювати роботу студентів у залежності від рівня підготовки, пізнавальних інтересів та ін.; використовуючи сучасні інформаційні технології;
- можливість організувати комп'ютерний оперативний контроль і допомогу з боку вчителя;
- можливості комп'ютера дозволяють студенту активно брати участь у процесі пізнання [2, с. 1].

Процес організації навчання студентів з використанням ІКТ дозволяє:

- зробити цей процес цікавим, з одного боку, за рахунок новизни і незвичності такої форми роботи для студентів, а з іншого, зробити його захоплюючим і яскравим, різноманітним за формою за рахунок використання мультимедійних можливостей сучасних комп'ютерів;
- ефективно вирішувати проблему наочності навчання, розширити можливості візуалізації навчального матеріалу, роблячи його більш зрозумілим і доступним для студентів вільно здійснювати пошук необхідного навчального матеріалу у віддалених базах даних завдяки використанню засобів телекомунікацій, що надалі буде сприяти формуванню в студентів потреби в пошукових діях;
- індивідуалізувати процес навчання за рахунок наявності різнорівневих завдань, за рахунок занурення і засвоєння навчального матеріалу в індивідуальному темпі, самостійно, використовуючи зручні способи сприйняття інформації, що викликає в студентів позитивні емоції та формує позитивні навчальні мотиви;
- розкріпачити студентів у процесі відповіді на питання, тому комп'ютер дозволяє фіксувати результати (у т.ч. без виставлення оцінки), коректно реагує на помилки; самостійно аналізувати і виправляти допущені помилки, коригувати свою діяльність завдяки наявності зворотного зв'язку, в результаті чого удосконалюються навички самоконтролю;
- здійснювати самостійну навчально-дослідну діяльність (моделювання, метод проектів, розробка презентацій, публікацій тощо), розвиваючи тим самим у студентів творчу активність.

Застосування інформаційних технологій у навчанні базується на даних фізіології людини: у пам'яті людини залишається 1/4 частина почутого матеріалу, 1/3 частина побаченого, 1/2 частина побаченого і почутого, 3/4 частини матеріалу, якщо студент активно бере участь у процесі.

З метою інтенсифікації навчання, поряд із раніше використаними в навчанні математики класичними формами навчання у ВУЗі і в самостійній роботі студентів усе частіше використовується програмне забезпечення навчальних дисциплін: програми-підручники, програми-тренажери, словники, довідники, енциклопедії, відеоуроки, бібліотеки електронних наочних посібників, тематичні комп'ютерні ігри.

Можливості комп'ютера, під час використання адаптованих до нього додаткових технологій: програмних продуктів, Інтернету, мережевого та демонстраційного обладнання, складають матеріальну базу інформаційно-комунікативних технологій.

Інформаційні технології, на наш погляд, можуть бути використані на різних етапах уроку математики:

- самостійне навчання з відсутністю або запереченням діяльності вчителя;
- самостійне навчання за допомогою вчителя-консультанта;
- часткова заміна (фрагментарне, вибіркове використання додаткового матеріалу);
- використання тренінгових (тренувальних) програм;
- використання діагностичних і контролюючих матеріалів;
- виконання домашніх самостійних і творчих завдань;
- використання комп'ютера для обчислень, побудови графіків;

Розділ 4 Робота вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації в умовах інтенсифікації навчально-виховного процесу

- використання програм, що імітують досліди та лабораторні роботи;
- використання ігрових і цікавих програм;
- використання інформаційно-довідкових програм.

Оскільки наочно-образні компоненти мислення відіграють виключно важливу роль у житті людини, то використання їх у вивченні матеріалу з використанням ІКТ підвищують ефективність навчання:

- графіка та мультиплікація допомагають студентам розуміти складні логічні математичні побудови;
- можливості, що надаються студентам, маніпулювати (досліджувати) різними об'єктами на екрані дисплея, змінювати швидкість їх руху, розмір, колір і т. д. дозволяють дітям засвоювати навчальний матеріал з найбільш повним використанням органом почуттів і комунікативних зв'язків головного мозку.

Комп'ютер може використовуватися на всіх етапах процесу навчання: під час пояснення нового матеріалу, закріплення, повторення, контролю, при цьому для студента він виконує різні функції: учителя, робочого інструменту, об'єкта навчання, що співпрацює з колективом.

Комп'ютер дозволяє посилити мотивацію навчання шляхом активного діалогу студента з комп'ютером, різноманітністю і барвистістю інформації (текст + звук + відео + колір), шляхом орієнтації навчання на успіх (дозволяє довести рішення будь-якої задачі, спираючись на необхідну допомогу), використовуючи ігровий фон спілкування людини з машиною і, що важливо, витримкою, спокоєм і «дружністю» машини по відношенню до студента.

Окрім перерахованого, має велике значення той факт, що в процесі роботи студента і вчителя з використанням комп'ютерних технологій, студент, по-перше, поступово входить у реальний світ дорослих, виробничу діяльність сучасної людини.

По-друге, повсюдне впровадження в життя сучасної людини ІКТ ставить учителя перед дилемою: або ти йдеш в ногу з часом, вчиш студентів по-сучасному, з використанням сучасних навчальних технологій, або відстаєш і йдеш із професії.

У процесі вибору умов для використання ІКТ враховуються:

- наявність відповідних навчальних програм;
- кількість комп'ютеризованих робочих місць;
- готовність студентів до роботи з використанням комп'ютера;
- можливостями студента використовувати комп'ютерні технології за межами класу [3,

с. 2].

Найдоступнішими і найпоширенішими технологіями є застосування табличного процесора MS Excel, програми для створення презентацій Microsoft Power Point, пакета динамічної геометрії DG, контрольно-діагностичної системи Test-W. Кожен елемент із зазначеного переліку програмних засобів є достатньо досконалим у своєму роді [2, с. 2].

Інформатизаційні процеси в освіті призвели до того, що діяльність ВНЗ без нових технологій стає неможливим. Так, розробка навчальних, робочих програм, інтегрованих робочих навчальних планів, обов'язкових контрольних робіт, планування різного роду графіків, міжвузівська кореспонденція, проведення та підготовка до занять не можлива сьогодні без використання сучасних технологій. Не виключення і Вінницький коледж НУХТ.

Підготовка до занять з математики у Вінницькому коледжі НУХТ також здійснюється з використанням інформаційних технологій. Найпростіша з них – це підготовка планів-конспектів занять за допомогою пакету програм MS Office, а саме MS Word, MS Excel, MS PowerPoint. Для унаочнення процесу навчання використовуються графічні математичні редактори MatCad, Tech, а також середовище MS PowerPoint для створення презентацій до занять.

Також не слід забувати про те, що використання програмного забезпечення неможливе без технічних засобів: мультимедійного проектора, мультимедійного екрану, мультимедійної дошки, ноутбуку, комп'ютера, телевізійного монітору. Усі ці засоби допомагають студентам краще сприймати матеріал, слугують кращим способом наочності.

Сучасне заняття з математики не можливе без інтерактивних технологій навчання. Найчастіше використовуються наступні:

- мікрофон;
- незакінчені речення;
- робота в малих групах;
- робота в парах;
- ротаційні трійки;
- інтерактивні ігри та ін.

Поєднання засобів у процесі навчання студентів дає набагато кращі результати. Наприклад, інтерактивні засоби мікрофон та незакінчені речення з технічною підтримкою (проектор, екран), презентація в середовищі MS PowerPoint підвищують увагу, активізують пізнавальну діяльність, стимулюють до дій.

Література:

1. Гуревич Р. С. Самостійна робота майбутніх учителів математики: використання засобів мультимедіа : монографія / Р. С. Гуревич, О. Л. Коношевський. – Вінниця : Планер, 2010. – 232 с.
2. Дяченко С. Комп'ютерна техніка на уроках математики / С. Дяченко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2009. – № 6. – С. 76-79.
3. Пудренко Т. Інформаційні технології на уроках математики / Т. Пудренко // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2010. – № 9. – С. 29-30.
4. Ракута В. Використання систем комп'ютерного тестування під час вивчення математики / В. Ракута // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2011. – № 3. – С. 51-57.
5. Шипілова І. Комп'ютерні технології на уроках математики / І. Шипілова // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – 2010. – № 4. – С. 26-30.

В даній статті розглянуто теоретичні основи впровадження інформаційних технологій у процес вивчення математики, описано важливість інформатизації освіти, в тому числі у процесі вивчення математики, а також діяльність Вінницького коледжу НУХТ у даному напрямку.

Ключові слова: інформатизація, сучасні технології, інформаційні технології, застосування інформаційних технологій, технології в математиці.

В данной статье рассмотрены основы внедрения информационных технологий в процесс изучения математики, описано важность информатизации образования, в том числе при изучении математики, а также деятельность Винницкого колледжа НУХТ в данном направлении.

Ключевые слова: информатизация, современные технологии, информационные технологии, применение информационных технологий, технологии в математике.

This paper reviews the theoretical foundations of information technology in the process of learning mathematics. Also described the importance of informatization of education, including mathematics, and Vinnitsa college NUFT activities at this time.

Keywords: informatization, new technologies, information technologies, the use of information technology, technology in mathematics.

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ – ШЛЯХ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Економічний та культурний розвиток країни в першу чергу визначається рівнем розвитку освіти.

На сучасному етапі розвитку суспільства нагальною проблемою є швидка й адекватна реакція системи освіти на потреби суспільства. Одним із важливих чинників розвитку освіти є її інформатизація, побудова ефективних систем освіти з урахуванням світового досвіду, особливостей і реалій стану вітчизняної освіти, запровадження нових підходів до рівня знань, навичок, особистісних і професійних компетентностей випускників навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Основною ціллю освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня та профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професією, готового до постійного професійного росту, соціальної та професійної мобільності, орієнтується в суміжних галузях діяльності.

Дослідженню питання інформатизації освіти присвячені численні роботи. Проте, недостатньо вивчено питання щодо методів і закономірностей створення і використання засобів і систем інформатизації освіти з урахуванням необхідних напрямків реформування освіти, видів діяльності, що здійснюються в системі освіти, сучасного стану інформатизації освіти і розвитку галузі інформаційних технологій в Україні.

Серед публікацій, у яких висвітлені деякі аспекти зазначених загальних питань, варто виділити статтю В. Кременя [3, с. 2], в якій розглянуто основні напрямки реформування освіти України, публікацію Б. Богатиря [1, с. 2], у якій пропонуються деякі загальні підходи до вирішення проблем інформатизації системи освіти.

Основною ціллю даної статті є розгляд відповідності існуючих засобів інформатизації вимогам реформування освіти і визначення напрямків досліджень, які необхідно здійснити, щоб забезпечити побудову ефективних систем інформатизації освіти.

Сукупність взаємопов'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних і виробничих процесів, що спрямовані на створення умов для задоволення інформаційних потреб громадян і суспільства на основі створення, розвитку і використання інформаційних систем, мереж, ресурсів та інформаційних технологій, які побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної та комунікаційної техніки називають інформатизацією.

Важливою віхою у створенні інформаційного суспільства в Україні в цілому і інформатизації освіти зокрема повинен стати прийнятий 9 січня 2007 року за № 537-V Верховною Радою України Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки» [5, с. 1].

У Законі визначаються основні аспекти стратегічних цілей розвитку інформаційного суспільства в Україні серед яких є:

- прискорення розробки та впровадження новітніх конкурентоспроможних ІКТ в усі сфери суспільного життя;
- забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, насамперед шляхом створення системи освіти, орієнтованої на використання новітніх ІКТ у формуванні всебічно розвиненої особистості;
- створення загальнодержавних інформаційних систем, насамперед у сферах охорони здоров'я, освіти, науки, культури, охорони довкілля;
- збереження культурної спадщини України шляхом її електронного документування;
- державна підтримка використання новітніх ІКТ засобами масової інформації;

– покращення стану інформаційної безпеки в умовах використання новітніх ІКТ.

На жаль, в Україні на сучасному етапі рівень інформатизації суспільства в цілому і освіти зокрема суттєво нижчий рівня інформатизації суспільства й освіти розвинутих країн.

Тому сучасні вимоги до фахівця змушують шукати нові шляхи розвитку вищої освіти для випуску спеціаліста, здатного активно адаптуватися в будь-якій соціальній сфері.

У Законі [5, с. 3] констатується, що однією з головних умов успішної реалізації Основних засад інформатизації суспільства є забезпечення навчання, виховання, професійної підготовки людини для роботи в інформаційному суспільстві. Розробки методологічного забезпечення використання комп'ютерних мультимедійних технологій у процесі викладання шкільних предметів і дисциплін. Удосконалення навчальних планів, відкриття нових спеціальностей із новітніх ІКТ, втілення принципу «освіта впродовж усього життя».

Основними напрямками розвитку інформаційного суспільства в Україні, зокрема, визначені:

– надання кожній людині можливості для здобуття знань, умінь і навичок із використанням ІКТ під час навчання, виховання та професійної підготовки;

– створення умов для забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності усіх верств населення, створення системи мотивацій щодо впровадження і використання ІКТ для формування широкого попиту на такі технології в усіх сферах життя суспільства.

Отже, інформатизація освіти визнана одним із пріоритетних державних завдань. Інформатизація системи освіти має бути невід'ємною складовою інформатизації України і здійснюватися згідно з єдиними державними нормативами, враховуючи при цьому особливості системи освіти.

Можна погодитися з думкою Б. Богатиря [1, с. 2], що «найголовнішою місією освіти в сучасних умовах є забезпечення стійкого соціально-економічного і науково-технічного розвитку країни з урахуванням її національних і регіональних культурних і соціальних особливостей, а також глобальних тенденцій у світі». Але, ще додамо, що цей розвиток має бути також спрямований на благо як суспільства в цілому, так і кожної людини зокрема. Для цього освіта має бути реформована таким чином, щоб своєчасно й адекватно реагувати на виклики суспільства, продиктовані розвитком людської цивілізації.

Взагалі проблема освіти є однією з глобальних світових проблем, що хвилює сьогодні вчених, державних й громадських діячів різних країн, що стурбовані необхідністю оновлення й реформування систем освіти. Мова тут йде не про локальні вдосконалення окремих характеристик освітніх систем, а про гостру проблему освіти взагалі. Її ідеали, цілі, зміст, методи, технології як би втрачають усталеність, іноді радикально змінюючи полярність. Якщо до епохи інформаційної революції наука була зорієнтована на збільшення та накопичення знань, то нині вона значною мірою зосереджується на способах оволодіння накопиченим, визнаючи при цьому глобальну роль інформаційних технологій для свого подальшого розвитку.

Основним завданням інформатизації освіти є вдосконалення ефективності людської діяльності: досягати поставлених цілей із меншими затратами ресурсів (часових, матеріальних, фінансових тощо). Інформатизацію освіти слід розглядати як процес зміни змісту, методів та організаційних форм підготовки на етапі переходу її до життя в умовах інформаційного суспільства. Навчити жити та працювати у змінних умовах проживання - найважливіша із задач будь-якого навчального закладу. Це означає, що існуючі методи та форми навчальної роботи повинні змінюватися в тій мірі, в якій вони несуть на собі складові нового змісту освіти. Оновлений зміст освіти разом із підтримуючими та забезпечуючими цей процес інформаційними технологіями має стати основою усіх навчальних програм, які необхідно розробити та впроваджувати в кожному навчальному закладі.

Цикл комп'ютерних дисциплін у вищих навчальних закладах та Інформатика в загальноосвітній школі є точкою відштовхування в складному процесі інформатизації. Адже важливою особливістю інформатики та комп'ютерних дисциплін є те, що вона має найширші застосування, що охоплюють, в основному, всі види людської діяльності: виробництво,

управління, науку, освіту, проектні розробки, торгівлю, грошово-касові операції, медицину, криміналістику, охорону навколишнього середовища, мистецтвознавство, побут тощо. Основне значення має вдосконалення соціального управління на основі нових інформаційно-переробних технологій. Інформатика вивчає те спільне, що властиве численним різновидам конкретних інформаційних процесів (технологій). Ці технології і є об'єктом вивчення інформатики [2, с. 2].

Під час викладання дисциплін комп'ютерного циклу викладачами циклової комісії Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій (ВК НУХТ) у повній мірі застосовуються і створюються інформаційні технології. До основних видів комп'ютерних інформаційних технологій відносять комп'ютерні навчальні продукти (електронні підручники та ін.), електронні навчально-методичні комплекси, бази даних, електронні таблиці, текстові редактори й графічні редактори, Інтернет й електронна пошта, мультимедіа, гіпертекстові системи.

Електронний навчально-методичний комплекс – це чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, які представляють модель освітнього процесу, яка згодом буде реалізована на практиці [4, с. 44].

Одним із розроблених і використовуваних електронних навчально-методичного комплексу є комплекс для вивчення дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніка» (рис. 1).

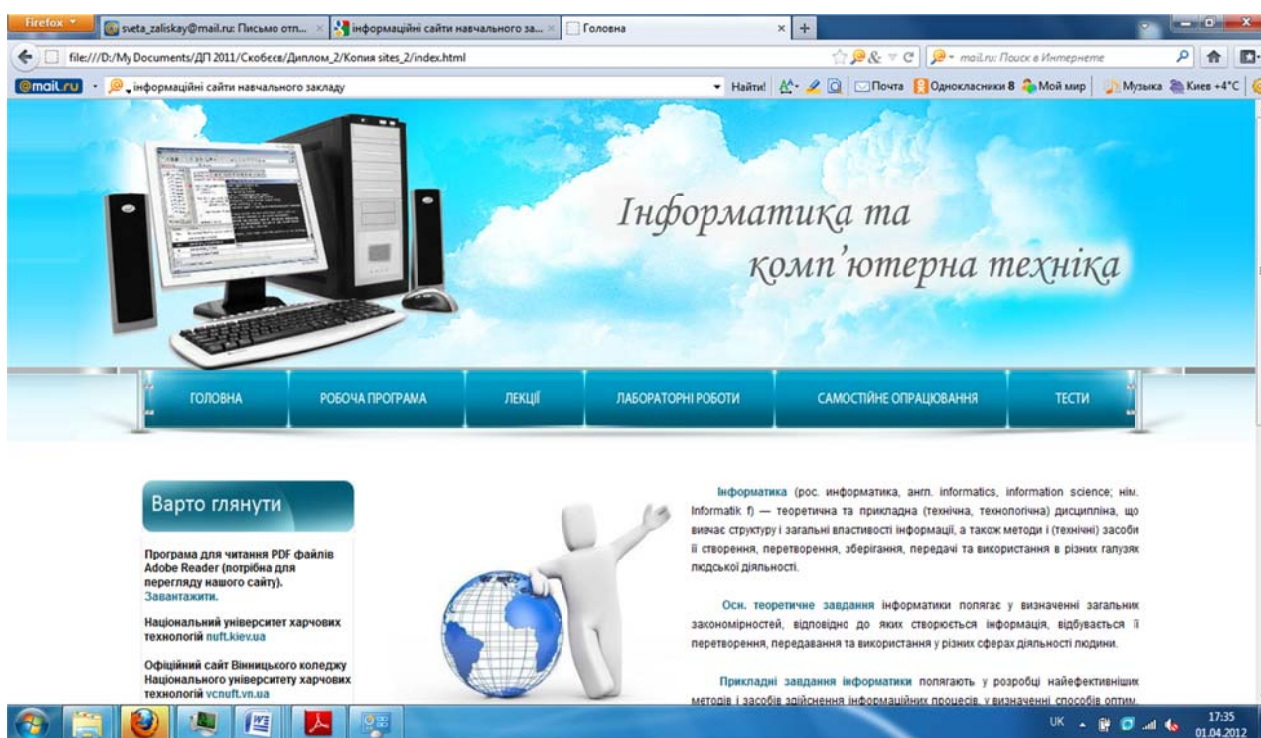


Рис. 1. Головна сторінка електронного навчально-методичного комплексу дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніка»

Основними напрямками застосування комп'ютерних продуктів та інформаційних технологій у процесі навчання в коледжі нами виділено наступні:

- під час пояснення нового матеріалу;
- під час проведення лабораторних робіт і, зокрема, для самостійного евристичного пошуку доказів студентами;
- для здійснення контролю знань;
- під час індивідуальної роботи (програми для творчості і самоосвіти) і самопідготовки;

– для допомоги викладачеві в підготовці до занять (електронні енциклопедії, офісні програми, генератори завдань і т.д.).

Розглянемо кожний із зазначених напрямків.

Пояснення нового навчального матеріалу здійснюється на лекційних заняттях. Лекції є однією з найважливіших форм навчання й становлять основу теоретичної підготовки студентів. Мета лекційних занять – дати систематизовані основи наукових знань. Для індивідуальної роботи застосовуються так звані «електронні лекції». Під електронною лекцією ми вбачаємо, насамперед, набір навчальних матеріалів в електронному вигляді (текст лекцій, витримки з навчальних допоміжних матеріалів і статей). При використанні такого підходу, студенти формують самостійність, уважність та вміння виділяти головне.

Лабораторні роботи з інформатики та комп'ютерної техніки передбачають вироблення вмінь і навичок працювати з програмним забезпеченням для розв'язування різних задач. Задачами для лабораторних робіт є практичні задачі відповідно до спеціальності студентів.

На нашу думку, використання комп'ютерних продуктів, спрямованих на розв'язування практичних задач дозволить з'єднати традиційне й комп'ютерне навчання; змінити методи й зміст традиційного навчання; зблизити процес навчання й процес наукового дослідження; розвинути вміння й навички роботи з комп'ютером відповідно до спеціальності; використовувати в навчанні принцип евристики.

Одним із найбільш важливих елементів у системі навчання є контроль знань, умінь і навичок, що супроводжує всі види навчальної діяльності. Без здійснення контролюючої функції не можна здійснювати керування процесом навчання. Все ширше застосування знаходять тестуючі і контролюючі комп'ютерні програми. Експерти відзначають, що саме під час проведення контролю знань і вмінь комп'ютер використовується в навчальному процесі з найбільшою ефективністю.

Комп'ютерні програми для контролю знань застосовуються нами на різних етапах навчання:

- для попереднього контролю (з метою з'ясувати знань, умінь і навичок студента з предмету або розділу, що буде вивчатися);
- для поточного контролю (з метою перевірки засвоєння попереднього матеріалу й виявлення прогалин у знаннях студентів);
- для тематичного контролю (здійснюється в міру проходження окремої теми);
- для підсумкового контролю (здійснюється наприкінці півріччя або року з метою узагальнення й систематизації всього пройденого матеріалу, а також на заліках та екзаменах).

Найбільше в комп'ютерних програмах навчального призначення застосовуємо контроль знань у вигляді тестів. Адже використання тестових завдань у сполученні з іншими видами перевірки є досить ефективним інструментом, що стимулює підготовку студентів до кожного заняття й підвищує мотивацію до досліджуваного предмета.

Видам і способам тестування, правилам складання тестів, їхнім перевагам і недолікам присвячено велику кількість публікацій. Тому перед нашою комісією дуже гостро стоїть питання якості тестів. Головною помилкою укладачів комп'ютерних тестів є спроба простого перенесення звичайних тестів, складених на папері, у комп'ютер. Це призводить до результатів, які не завжди адекватно й об'єктивно відображають знання студентів. Також необ'єктивність виникає під час повторюваності запитань у процесі повторного проходження.

На нашу думку, використання комп'ютерних продуктів, призначених для контролю знань, дозволяє усунути можливість списування й підказок, підвищити об'єктивність оцінки за рахунок відсутності суб'єктивного фактору, пов'язаного з особистістю викладача, підвищити пізнавальну активність студентів, звільнити викладача від рутинної роботи з перевірки й обробки статистичної інформації.

Використання комп'ютерних продуктів для індивідуальної роботи та самопідготовки є важливим чинником у розвитку пізнавальної діяльності студентів, удосконаленні, закріпленні та практичному застосуванні набутих знань.

Використання комп'ютерів під час навчання в коледжі й у домашніх умовах дає безліч позитивних можливостей. Насамперед, це доступ до різного роду електронних енциклопедій і довідників. Незважаючи на втрату актуальності у зв'язку з виходом нових видань, старі енциклопедії не втрачають свого історичного та культурного значення. Деякі електронні енциклопедії доступні через мережу Інтернет. Подібні продукти можна використовувати для роботи в гуртках, під час проведення олімпіад, конференцій.

Нами розроблено низку електронних підручників, інтерактивних додатків і мультимедійних проєктів із різних дисциплін, що дозволяють покращити навчальну діяльність студентів.

Використання в навчальному процесі електронних навчально-методичних комплексів, електронних посібників, мультимедійних додатків дозволяє вирішувати такі навчально-виховні завдання, як професійна підготовка майбутніх фахівців засобами ІКТ.

Література:

1. Богатырь Б. Н. Система образования России как объект информатизации / Б. Н. Богатырь // Создание единого информационного пространства системы образования (Москва, 3-5 нояб. 1998 г.) : школа-семинар – М., 1998. – С. 4-5.
2. Войтовик С. В. Сучасні підходи до створення електронних навчально-методичних комплексів в СЗШ і ВНЗ / С. В. Войтовик, М. М. Ковтонюк // Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти : зб. наук. пр. / голов. ред. Р. С. Гуревич. – Вінниця, 2011. – Вип. 8. – С. 44-48.
3. Кремень В. Г. Суспільство знань і якісна освіта / В. Г. Кремень // Освіта. – 2007. – 21-27 берез. (№ 13/14). – С. 2-3.
4. Мельник О. М. Інформаційні технології в освіті: переваги і проблеми / О. М. Мельник // Наука і навчальний процес : наук.-метод. зб. : матеріали VIII звіт. наук.-практ. конф. Вінниц. соц.-екон. ін-ту ун-ту «Україна», ф-т економіки і підприємництва, 9-10 квіт. 2008 р. / відп. за вип. О. М. Мельников. – Вінниця, 2009. – С. 111-113.
5. Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки [Електронний ресурс] : Закон України № 537-V від 9 січ. 2007 р. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>. – Назва з екрану.

Здійснено огляд основних можливостей упровадження інформаційних технологій у навчанні в засадах інформатизації освіти на прикладі Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій.

Ключові слова: інформатизація освіти, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), інноваційні методи навчання.

Осуществлен обзор основных возможностей внедрения информационных технологий в обучении в основе информатизации образования на примере Винницкого колледжа Национального университета пищевых технологий.

Ключевые слова: информатизация образования, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), инновационные методы обучения.

Carried out an overview of key capabilities of information technology in education in the principles of information education in case of Vinnitsa National University College of Food Technology.

Keywords: informatization of education, information technology, information and communication technology (ICT), innovative teaching methods.

ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ)

Постановка проблеми. Система професійної та вищої освіти України покликана забезпечити організацію навчально-виховного процесу з підготовки освічених, висококваліфікованих фахівців для різних галузей народного господарства. Одним із компонентів ступеневої освіти виступають вищі навчальні заклади І-ІІ рівнів акредитації, що традиційно здійснюють як професійну, так і загальноосвітню підготовку спеціалістів середньої ланки виробництва.

Динамізм глобальних змін у світі, перетворення, що відбуваються в суспільстві в цілому, потребують істотних змін у системі освіти, принципах її організації, формах і методах навчально-виховного процесу, розробки інноваційних технологій навчання та виховання. Треба відзначити, що в навчально-виховній системі традиційного вищого навчального закладу І-ІІ рівнів акредитації існують певні суперечності: 1) між орієнтацією на систему знань як основу підготовки та особистісним розвитком майбутнього фахівця; 2) між традиційним підходом до оцінки якості підготовки спеціаліста та сучасним ринком освітніх послуг; 3) між потребами у впровадженні ефективних педагогічних технологій і недостатнім науково-методичним забезпеченням розробки й поширення сучасних педагогічних технологій; 4) між вимогами ринку праці та готовністю вищої школи до підготовки конкурентоспроможного спеціаліста-випускника. Таке положення актуалізує необхідність розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Аналіз актуальних досліджень. Метод проектів не є принципово новим у світовій педагогіці. Він виник ще у 20-і роки минулого сторіччя в США.

Метод проектів був запропонований і розроблений американським філософом Джоном Дьюї та його учнем В. Кілпатріком. Він запропонував будувати навчальний процес на активній основі, спираючись на цілеспрямовану діяльність студентів з урахуванням їх особистої зацікавленості в цих знаннях. Американці змогли конструктивно підійти до суті методології й усвідомити величезні переваги нових підходів. Саме тому з часу появи технології на арені педагогічної думки і дотепер вона активно використовується у практиці американської школи. У США, Англії, Бельгії, Німеччині та багатьох інших країнах ідеї проектної технології знайшли широкий відгук і втілення. Теоретичні знання та їх практичне застосування в проектній технології раціонально поєднувалися.

Ідеї проектного навчання виникли в Росії практично паралельно з розробками американських педагогів під керівництвом російського педагога С.Швацького в 1905 р. Під його керівництвом була організована група співробітників-однодумців, які намагалися активно використовувати проектні методи в практиці викладання.

Сучасна філософська, культурологічна і психолого-педагогічна науки створили значну систему теоретико-практичних знань із питань організації навчально-виховного процесу в навчальних закладах І-ІІ рівнів акредитації. Системно-діяльнісний підхід як теоретико-методологічна основа дослідження проблем педагогіки вищої школи, розробки та впровадження сучасних інноваційних технологій у освіті представлений у роботах В. Афанасьєва, В. Садовського, А. Пригожина та ін.

Аналіз теоретичних і практичних досліджень, присвячених проектному навчанню, проблемі організації проектної діяльності зробили А. Болгарський, А. Блохін, Г. Ільїн, О. Коберник, Н. Матяш, О. Рудницька, Н. Пахомова, К. Полат тощо.

Мета дослідження. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови впровадження та критерії ефективності інноваційних педагогічних

технологій підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Поступово на зміну традиційній системі навчання приходить особистісно-орієнтована, а традиційні методи замінюються інноваційними. Завдання та діяльність студентів мають бути сплановані так, щоб процес навчання був спрямований на зміни у рівнях розумової діяльності. Важливо формувати не просто мислення (знання, розуміння, використання), навички мислення високого рівня (аналіз, синтез, оцінювання) [1, с. 120].

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі **завдання**:

- Проаналізувати стан проблеми інноваційно-технологічного забезпечення підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації в теорії та практиці професійної освіти.

- Розкрити сутність інноваційних педагогічних технологій підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації (на прикладі проектної діяльності).

- Визначити особливості й класифікувати інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів.

- Виявити та обґрунтувати педагогічні умови ефективності впровадження інноваційних педагогічних технологій (використання проектної діяльності) у вищій навчальній закладі I-II рівнів акредитації.

Практична значимість дослідження визначається тим, що основні його положення і висновки, запропонована система інноваційних педагогічних технологій впроваджені в практику діяльності вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, зокрема в ході оптимізації навчально-виховного комплексу Вінницького технічного коледжу щодо впровадження інноваційних педагогічних технологій підготовки молодших спеціалістів.

На основі теоретико-методологічного аналізу й експериментальної роботи розроблено моделі, що містять ефективні умови педагогічної системи, яка розвиває особистість майбутнього молодшого спеціаліста, формує його професійні навички за допомогою інноваційних педагогічних технологій. Отримані в результаті дослідження науково-методичні розробки й методичні рекомендації можуть бути використані в практиці діяльності вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації, в системі підготовки й перепідготовки педагогічних працівників вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації.

Виклад основного матеріалу. Серед різноманітних напрямів сучасних педагогічних технологій, які використовуються в навчальному процесі, найбільш ефективними є: навчання у співпраці, метод проектів, різнорівневе навчання, «портфель учня», індивідуальний і диференціальний підхід до навчання [4, с.74]. Технологія проектного навчання – альтернативна технологія, яка протиставляється класно-урочній системі, при якій не даються готові знання, а використовується технологія захисту індивідуальних проектів. Метод проектів дозволяє організовано інтегрувати знання з різних дисциплін і застосовувати їх на практиці. Успішний розвиток творчих здібностей можливо здійснювати за допомогою системи завдань, що передбачають інтегративний творчий підхід. Ці завдання мають бути різноманітними за характером діяльності і ступенем складності, щоб виховати у студентів упевненість у своїх здібностях та можливостях. Теорію проектного навчання досконало вивчала К.Полат, яка відзначила, що проектне дослідження – спосіб навчання самої дослідницької діяльності. Залучення до неї робить навчання продуктивною працею, підвищує ефект навчання, який складається із засвоєння нових знань та оволодіння новими способами діяльності, розвиває мислення, творчі і комунікативні вміння студентів [4, с. 21].

Проектне навчання є непрямим, і тут цінний не тільки результат, але в більшій мірі сам процес. Викладач перетворюється на куратора або консультанта:

- допомагає студентам у пошуку джерел;
- сам є джерелом інформації;
- підтримує і заохочує студентів;
- координує і коригує весь процес;
- підтримує безперервний зворотний зв'язок.

Проект – буквально це «кинутий вперед», тобто прототип, прообраз будь-якого об'єкта, виду діяльності, а проектування перетворюється в процес створення проекту. Проектне навчання можна вважати проблемним і розвивальним, оскільки воно формує мотивацію до творення і перетворення себе. Проектна діяльність набуває особистісної значущості, оскільки в процесі оволодіння нею проявляються вміння враховувати і долати перешкоди для досягнення цілей проекту, формується стійка підпорядкованість мотивів, при цьому активна самодіяльність у навчальному процесі сприяє творчому і соціальному становленню особистості. Ступінь задоволення, одержаного за умови досягнення поставленої мети, впливає на поведінку людини в схожих ситуаціях у майбутньому [6, с.138].

Нині, коли в українській школі виникла необхідність у якісно нових характеристиках освітніх систем (поліфункціональність, цінніснодоцільність, варіативність тощо), метод проектів користується попитом і популярністю.

Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність студентів, яка реалізується як в індивідуальній, так і в парній, груповій діяльності, що завжди передбачає розв'язання проблеми: з одного боку – використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки, техніки тощо. Результати виконання проектів мають бути, що називається, «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання (якщо практична – конкретний результат) готове до використання (на занятті, в коледжі, у реальному житті). Метод проектів передбачає сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих по своїй суті.

Результати проектів мають бути матеріальними, тобто відповідно оформленими – відеофільм, альбом, бортжурнал, комп'ютерна газета, альманах тощо. Проектна робота дуже перспективна, оскільки в ній кожен з учасників не втрачає свого статусу активної діючої особистості, намагається зайняти в групі позицію, що відповідає його можливостям: знанням, умінням, здібностям, мисленню тощо. Це позначається на загальному формуванні індивідуального стилю. Працюючи над проектом, студенти спілкуються, співпрацюють і допомагають один одному в процесі навчання, розвивають соціальні, розумові та комунікативні навички. Цей вид діяльності сприяє здійсненню індивідуального підходу в групах з різним рівнем підготовки під час вивчення та засвоєння нового матеріалу.

Чи можна поставити під сумнів користь проектної технології, якщо в ході її застосування студент вчиться самостійно здобувати знання і використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних завдань? Діти набудуть комунікативних навичок і вмінь, працюючи у різноманітних групах і виконуючи різні соціальні ролі (лідер, виконавець, посередник і т. п.), ознайомляться з різними думками щодо однієї проблеми. Особливо цінним активізуючим стимулом діяльності є те, що проектне навчання не порушує принципу невимушеності, у міру виконання роботи зростає ступінь захопленості нею. Студенти вчаться на власному досвіді й досвіді своїх товаришів, бачать результат своєї власної праці.

Таким чином, основними вимогами до використання методу проектів є: наявність значущої у дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), розв'язання якої потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку; практична, теоретична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістової частини проекту (із зазначенням поетапних результатів); використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх розв'язання, обговорення методів дослідження; обговорення способів оформлення кінцевих результатів (презентації, захисту, творчих звітів); збір, систематизація та аналіз отриманих даних; підбиття підсумків, оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових проблем дослідження.

Орієнтованість проектної технології на пізнавальний інтерес та творчу самореалізацію студентів забезпечує розвиток їх інтелектуальних можливостей, волевих якостей, творчих здібностей, оскільки здійснюється з метою розв'язання певних проблем шляхом раціонального поєднання теоретичних знань з їх практичним застосуванням. Відповідно

Розділ 4 **Робота вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації в умовах інтенсифікації навчально-виховного процесу**

реалізація проектної технології полягає у постановці перед студентами соціально або особистісно значущої проблеми, вирішення якої потребує набуття нових знань, інтегрування їх з попередньо набутим життєвим та навчальним досвідом, здійснення конкретних дослідницьких дій, аналізу отриманих результатів, формулювання висновків.

Що ж є необхідним для формування проекту?

1. Вибір теми проекту, його типу, кількості учасників.
2. Обмірковування викладачем можливих варіантів проблем, які важливо дослідити в межах наміченої тематики. Самі ж проблеми впроваджуються студентами з подачі викладача; можлива «мозкова атака» з наступним колективним обговоренням.
3. Розподіл завдань по групах, обговорення можливих методів дослідження, пошук інформації, творчих рішень.
4. Самостійна робота учасників проекту за своїми індивідуальними чи груповими дослідженнями, творчими завданнями.
5. Обговорення отриманих даних у групах (на уроках чи на заняттях у наукових спілках, у груповій роботі в бібліотеці).
6. Захист проектів.
7. Колективне обговорення, експертиза, результати зовнішнього оцінювання, висновки.

Етапи роботи над проектом

I етап – вибір напряму і формування назви проекту: узагальнена назва проблеми, визначення кола питань; виділення загального напряму або пріоритетних (окремих) напрямів, оформлених у підпроекти.

Визначають напрям і формують назву проекту всі члени колективу – і педагоги, й студенти.

II етап – розділи проекту.

1. Актуальність, необхідність, значущість обраного напряму (чому саме цей?).
2. Мета і завдання проекту.
 - а) довготривалі – створення чогось нового (за структурою, підходами, концепцією навчально-виховного процесу);
 - нові технології, методики;
 - можлива розробка дослідження за проектом;
 - визначення очікуваних результатів;
 - планування «продукту» в результаті виконання програми (посібника, сценарію, технології, плану, нової програми);
 - б) короткотривалі – визначення конкретної мети, завдань на певний період.
3. Визначення етапів реалізації проекту:
 - а) зазначаються терміни початку і закінчення проекту;
 - б) закінчення проекту визначається етапністю його реалізації;
 - в) зазначаються часові інтервали кожного етапу: запису проекту, I етапу, II етапу тощо.
4. Механізм реалізації проекту. Пояснення: «Як? Яким чином? За допомогою яких засобів буде реалізовано проект?» Плани апробації конкретних справ, акцій, заходів згідно з визначеними етапами.
5. Обов'язки та відповідальність учасників реалізації проекту:
 - а) хто відповідає за проект?
 - б) хто і за що відповідає всередині проекту?
 - в) хто допомагає в реалізації проекту?
6. Очікувані результати: які конкретні результати очікуєте одержати на кожному етапі і після завершення проекту?
7. Оцінка й самооцінка проекту: коли та з якою періодичністю буде оцінюватися виконання проекту (один, два, три, чотири рази на рік); хто візьме участь в оцінюванні – самі учасники, експерти, управлінські структури; які форми контролю (самоконтролю) й оцінювання (самооцінювання); у якій формі буде подано інформацію про хід проекту (звіт, конкретні матеріали, сценарії, розробки, нові проекти тощо)?

8. Бюджет, ресурсне забезпечення (приблизний бюджет, ураховуючи всі види витрат, необхідних для успішної реалізації проекту).

III етап – презентація.

Вона може бути представлена:

– у вигляді постера (плаката), на якому автори в оригінальній формі подають добірки матеріалів;

– у формі щоденника, буклета, міні-підручника;

– як усна презентація, що поєднується з оформленням постера.

IV етап

Цей етап охоплює дискусії, обговорення результатів проекту після його захисту, поради та коментарі викладача, груповий аналіз роботи та самоконтроль учасників.

Планування у розробці стратегії реалізації проекту має двоетапний характер.

Перший етап – це загальне планування спільно з викладачем і всіма учасниками проекту. Воно стосується таких питань, як визначення окремих етапів роботи і встановлення послідовності їх виконання, визначення кількості учасників у мікрогрупах і типу завдань для кожної мікрогрупи, а також термінів виконання і форми подачі проміжних і кінцевих результатів роботи.

Другий етап – самоорганізація роботи партнерства, тобто планування роботи без участі викладача, наприклад, розподіл обов'язків між членами однієї групи, встановлення термінів виконання того чи іншого виду завдань, форм і послідовності звітності. Для успішного виконання проекту велике значення має рівень виявлення особистої відповідальності окремими його учасниками. Практика використання проектів показує, що чим вищий рівень особистої відповідальності учасників, тим вища якість кінцевого підсумкового продукту. За самоорганізації роботи в групі найбільш відповідальні завдання доручаються тим студентам, які мають найбільш розвинене почуття відповідальності.

У Вінницькому технічному коледжі провели анкетування серед викладачів, аби з'ясувати, що заважає працювати за системою особистісно-орієнтованого навчання.

Найчастіше згадуються такі причини:

– відсутність необхідних теоретичних знань;

– відсутність часу;

– відсутність психологічної готовності до інноваційної діяльності;

– відсутність стимулювання.

Але викладач – професія творча. Він не боїться нового, як ніхто інший зацікавлений у розвитку індивідуальності студентів. Останнє десятиріччя доводить це. Болісні пошуки й експерименти з модернізації освіти, розвиток її варіативності визначалися насамперед появою нових програм і навчальних посібників, предметів і дисциплін.

Для успішного навчання в співпраці студентів необхідно навчити певних соціальних умінь.

1. Уміння, що є елементарними правилами поведінки в групі. Так, студентів слід навчити без крику і шуму входити в приміщення, розмовляти тихо, не підвищуючи голосу, не перебивати товариша. Крім того, це і дотримання норм ввічливості: дивитися на того, з ким розмовляєш, звертатися до нього на ім'я, не розмахувати руками. Деякі викладачі складають пам'ятку студентів для роботи в групі, визначаючи основні правила поведінки.

2. Уміння, необхідні для активної роботи всіх членів групи над завданням і для підтримки між ними плідних робочих стосунків: уміння ділитися своїми ідеями і думками, уміння ставити запитання, підбадьорювати товаришів.

3. Уміння мотивованого ставлення до знань: переказувати й робити висновки, навчити товариша того, що знаєш сам.

4. Уміння, що визначають творчий підхід до справи. Ці вміння дають змогу студентам прагнути до більш глибокого розуміння і творчого осмислення матеріалу, що вивчається, стимулюють розумову активність студентів, допитливість та ініціативність. Для цього потрібно розвивати вміння критикувати ідеї, а не людей, уміння визначати, чим погляди

товаришів відрізняються від власних.

Практика показує, що усвідомлення педагогом того, від чого, в результаті, залежить успіх групової роботи студентів, допомагає йому методично більш грамотно готуватися до таких занять і використовувати виховний потенціал методів навчання в співпраці. Це особливо важливо за умови використання в навчальному процесі методу проектів. Проте в аспекті розгляду методу проектів як ефективного інноваційного нововведення в освіті всі автори без винятку вказують на такі позитивні моменти його реалізації:

- доцільність інтегрованості методу проектів з процесом навчання в будь-якому без винятку освітньому закладі;
- актуальність для сучасності способів організації результативної самостійної діяльності студентів та її керованість;
- дієвість підходів до формування пізнавальних інтересів студентів, мотивації їх пізнавальної активності та пізнавальної самостійності;
- продуктивність творчої самореалізації кожної особистості;
- спрямованість на розвиток інтелектуальних здібностей та фізичних можливостей вихованців, становлення їх емоційно-вольової сфери;
- досяжність цілеспрямованої пізнавальної діяльності, проникнення в сутність досліджуваних процесів (явищ);
- можливість формування потреби в самостійній навчально-пізнавальній діяльності;
- установа раціонального, педагогічно обґрунтованого використання ІКТ;
- забезпечення полілогічного спілкування між учасниками проектної діяльності;
- поєднання індивідуальних форм пізнавальної активності з груповими та колективними формами взаємодії учасників проектної діяльності;
- корекція процесу здійснення проектної діяльності з метою пошуку найбільш ефективних способів отримання конкретного (практичного) результату чи створення певного матеріального (інтелектуального) продукту.

Висновки. Підсумовуючи слід зазначити, що використання методу проектів не є вичерпаним, але впровадження методу проектів як інноваційного методу навчання забезпечує підвищення якості викладання. Перспективи дослідження цієї проблеми полягають у розробці системи методів, прийомів і засобів навчання, які сприятимуть підвищенню пізнавального інтересу майбутніх фахівців до вивчення навчальних дисциплін, їх активності, творчої самостійності у засвоєнні знань. Проект можна інтегрувати у навчальний процес як форму організації позааудиторної, самостійної роботи, як одне із завдань для підведення підсумків та узагальнення вивченого матеріалу в межах традиційного заняття, як альтернативний спосіб упровадження комунікативно-спрямованого навчання та інтелектуального розвитку студента коледжу.

Отже, метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність студентів, яка реалізується як в індивідуальній, так і в парній, груповій діяльності, що завжди передбачає розв'язання проблеми: з одного боку – використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а з іншого – необхідність інтегрування знань, умінь використовувати знання з різних галузей науки, техніки тощо.

Література:

1. Аристова Л. Активность учения школьника / Л.Аристова. – М. : Просвещение, 1968. - 138 с.
2. Король О. Проект як засіб підтримання інтересу до навчання / О.Король // English. – 2000. - № 22.
3. Новые педагогические технологии / под ред. проф. Е.С. Полат. - М., 1997.
4. Новые педагогические и информационные технологии в системе 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.
5. Пахомова Н.Ю. Метод проекта в образовательном учреждении : пособие для учителей и студентов пед. вузов / Н.Ю.Пахомова. - М., 2003.
6. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. – Київ – Вінниця, 2006. – 490 с.

Для розкриття творчих можливостей студентів, особистісних інтересів, задоволення навчанням викладачу необхідно володіти методиками, які стимулюють конструктивне мислення, розвивають комунікативні вміння й навички. Саме цим вимогам відповідають проектні технології навчання, теоретичні аспекти яких розглядаються в даній статті.

Ключові слова: *проектна діяльність, метод проектів, інтегративний творчий підхід.*

Для раскрытия творческих возможностей студентов, личных интересов, удовлетворения обучением преподавателю необходимо владеть методиками, которые стимулируют конструктивное мышление, развивают коммуникативные умения и навыки. Именно этим требованиям отвечают проектные технологии обучения, теоретические аспекты которых рассматриваются в данной статье.

Ключевые слова: *Проектная деятельность, метод проектов, интегративный творческий подход.*

If lecturer wants to uncover students' creative possibilities and interests, if he wants to get them interested in studying the subjects, he must know and be able to use special methods which stimulate constructive way of thinking and can develop communicative skills. This article shows the most interesting projected technologies, which can help lecturer to reach his aim.

Keywords: *projected activity, projective method, integrated pro-active(innovative) approach.*

УДК 614.8:378.147(477)

М.О. Костюк, Ю.М. Костюк
м. Вінниця, Україна

ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

Постановка проблеми. Забезпечення безпеки людини в процесі праці, пріоритет життя і здоров'я працівника стосовно результатів виробничої діяльності є одним із основних принципів державної політики України у сфері охорони праці.

Стан безпеки особистості в суспільстві – невід'ємна частина прав людини, які гарантуються Конституцією та низкою законів, нормами, правилами безпеки, діями державних і відомчих органів, фахівцями з питань безпеки життєдіяльності. Але досягти високого рівня особистої безпеки неможливо автоматично без участі самої людини, її свідомого ставлення до виконання правил та вимог з безпеки життєдіяльності. На глибоке переконання – рівень безпеки особистості, що існує в суспільстві, таке ж загальне надбання, як і рівень демократії, освідченості, культури. Тому наразі надзвичайно важливо реалізувати цілий комплекс заходів, спрямованих на мобілізацію державних структур, громадськості на те, щоб створити матеріальні засади, підготувати відповідні людські ресурси і, найголовніше, змінити спосіб мислення та поведінку людей. Саме ці завдання може вирішити вища освіта як найважливіший соціально-державний інститут, що виконує одну із важливих функцій – підготовку молодого покоління до вирішення завдань у сфері цивільного захисту, безпеки життєдіяльності та охорони праці.

Проблеми охорони життя і здоров'я людини у процесі життєдіяльності на сучасному етапі набувають соціального, політичного і економічного значення. Підготовка молодих людей до самостійного життя має турбувати всіх і, особливо, навчальні заклади.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень із зазначених проблем переконливо свідчить, що особлива роль належить вищій освіті, яка згідно з критеріями підготовки студентів з питань безпеки життєдіяльності має формувати у майбутніх фахівців уміння не тільки забезпечити індивідуальний захист, а й організувати захист певних соціальних груп людей. Проблема захисту людини від небезпеки у різних умовах її перебування – одне з основних завдань сучасності. Освіта має надавати необхідні знання та формувати навички з питань безпеки, без яких сучасний фахівець буде неконкурентоспроможним на загальноєвропейському ринку праці. Дослідженню даної

проблеми присвячено низку статей вітчизняних учених і педагогів П. Плахтія, Є. Желібо, С. Ісаєва, В. Садкового, Н. Сергієнка, В. Жидецького, Б. Слесара та інших.

Мета статті. Вищевикладене дозволяє нам сформулювати цілі статті наступним чином: визначити та обґрунтувати основні чинники і проблеми вдосконалення послідовного і безперервного вивчення безпеки життєдіяльності та охорони праці в навчальних закладах I – II рівнів акредитації згідно з вимогами часу.

Виклад основного матеріалу. Поліпшенню умов та підвищенню безпеки праці держава приділяє значну увагу, але студенти поки що не отримують достатніх знань і у них не виробляються уміння безпечно діяти як у побуті, так і на виробництві.

Статистичні дані про вплив на людину різноманітних небезпек свідчать про зростання травматизму, аварій і катастроф, збільшення матеріальних збитків. Продовжує зростати кількість жертв на виробництвах, автодорогах, у сфері побуту.

Ймовірність нещасних випадків чи професійних захворювань нині в Україні набагато вища, ніж у інших промислово-розвинених країнах. Щорічно на виробництві травмується близько 100 тис. осіб, з яких біля 1 тисячі гине, а понад 10 тисяч отримують професійні захворювання. Це – непоправні і нічим не виправдані втрати усього нашого суспільства [2, с.15].

Травматизм невиробничого характеру за масштабами, збитками, складністю та непередбачуваністю, за соціальною значущістю виявляється значно об'ємнішим і не менш складним порівняно з виробничим травматизмом.

За останні роки в Україні, згідно з офіційними статистичними даними, передчасно йдуть із життя внаслідок травм невиробничого характеру близько 60-70 тисяч осіб на рік [2, с.15]. Причин такого стану багато і одна із них – це недостатній рівень знань, який залежить від організації навчально-виховного процесу у навчальному закладі.

Широкий спектр небезпеки виробничого середовища вимагає набуття студентами знань, умінь і навичок виявлення небезпек і вмілого застосування засобів захисту від їхнього можливого впливу. Доведено, що реалізація небезпек обумовлена, як правило, недостатньою увагою працівника до цієї проблеми взагалі, нерозумною схильністю до ризику, а також зневагою до небезпеки. Багато в чому це пов'язано з обмеженими знаннями про можливі небезпеки і, що дуже важливо, про негативні наслідки їхнього прояву. Тому навченість працівників компетентних дій в умовах виробничої небезпеки – необхідна умова попередження нещасних випадків і профзахворювань.

Ідея профілактики травматизму допускає такий стиль діяльності, коли основні зусилля спрямовані на виявлення причин виникнення небезпечних проблем і ситуацій із наступним оперативним усуненням цих причин до того як вони можуть реалізуватись в нещасний випадок. Звідси важко переоцінити роль навчальних закладів, які надають знання студентам перед їхньою майбутньою трудовою діяльністю і є головною ланкою в забезпеченні життєдіяльності людини.

Ураховуючи, що проблеми охорони життя і здоров'я людини в процесі життєдіяльності набувають масштабного значення, з метою подальшого вдосконалення вивчення питань охорони праці та безпеки життєдіяльності у навчальних закладах I-II рівнів акредитації необхідно підняти рівень роботи циклової комісії безпеки життєдіяльності, яка об'єднує предмети: «Основи охорони праці», «Безпека життєдіяльності» та «Основи екології».

Освіта та виховання у сфері безпеки життєдіяльності мають забезпечити формування цілісного знання і мислення, необхідних для прийняття обґрунтованих рішень на рівні людини, сім'ї, суспільства, держави. Дисципліни «Безпека життєдіяльності» та «Охорона праці» не мають права на існування у вищому навчальному закладі як самостійні, оскільки вони не мають чітко визначених меж, бо вони вміщують як питання безпечної діяльності дітей ще у дитячих садках, так і питання того як запобігти аварії на атомній електростанції. У навчальній дисципліні «Безпека життєдіяльності» опинилася і значна частина тем, що стосуються охорони навколишнього середовища. Ці питання у великому обсязі вивчаються у предметі «Основи екології», в якому дається аналіз і рекомендації щодо екологічно-

раціональної діяльності людини. Вивчення циклу вищезгаданих дисциплін має бути спрямовано на організацію заходів і засобів щодо забезпечення захисту населення від можливого впливу небезпек виробничого і невиробничого характеру. Ефективність навчально-виховного процесу з даного циклу дисциплін у першу чергу залежить від вибору викладачем форм, методів і прийомів проведення занять. Викладач має бачити великі резерви використання в навчальному процесі сучасних досягнень науки і техніки, які поки що недостатньо ефективно використовуються. Зокрема, такий засіб діяльності, як комп'ютер дозволяє достатньо повно врахувати початковий рівень пізнавальної діяльності студентів та їх індивідуальні особливості. На цій основі в навчальному закладі активно використовуються новітні інформаційно-комунікаційні технології, сучасні педагогічні технології. Але якісне викладання предметів з використанням педагогічних та інформаційних комп'ютерних технологій не можливе без вирішення певних проблем:

1. Рівень професійної підготовки самого викладача:

педагог з «Безпеки життєдіяльності» і «Охорони праці» має бути компетентним, володіти необхідними знаннями з медицини, психології, екології, юриспруденції; у процесі викладання предметів має завжди пам'ятати про формування знань, необхідних для безпечної життєдіяльності вихованців, насамперед, на території, де вони проживають та уміння діяти в екстремальних ситуаціях;

2. Рівень матеріально-технічної бази;

3. Готовність самого студента до того, щоб бути активним учасником навчального процесу [5, с. 34].

Нині, як ніколи, зростає роль освіти у підготовці студента до самостійного життя у світі, де кількість надзвичайних ситуацій постійно збільшується, екологічна ситуація погіршується. Життєво необхідно озброїти дітей знаннями, вміннями і розумінням важливості збереження власного здоров'я. Тому виховання здорового покоління зі сформованою культурою безпечної поведінки, з засвоєними алгоритмами дій в умовах надзвичайних ситуацій - одне з пріоритетних завдань, яке стоїть перед освітою. Головна мета навчального процесу з безпеки життєдіяльності та охорони праці – це оволодіння студентами конкретними знаннями та бажання здобувати нові знання, відкривати їх для себе самостійно, користуючись сучасними інформаційними технологіями. Активність – засіб реалізації потенціалу студентів для досягнення мети навчання, а рівень активності можна оцінити за кінцевим результатом, але обов'язково при цьому слід враховувати наявний рівень знань студента та шляхи одержання результату.

Механізми мислення значно складніші й тонші, ніж позначення словами «відтворення, усвідомлення і збереження в пам'яті». Здатність створювати знання - природна та невід'ємна властивість мислення людини. Тому необхідно це враховувати у навчальному процесі. Викладач має так організувати навчальну діяльність, щоб студент мав можливість зробити для себе відкриття, в результаті якого він синтезує знання, встановлює взаємозв'язки між різноманітними явищами, робить висновки, формує нові визначення.

З метою покращення вивчення даного циклу дисциплін, у постійному пошуку працює циклова комісія охорони праці і безпеки життєдіяльності. Головна мета роботи комісії полягає у поліпшенні якості підготовки спеціалістів. На базі циклової комісії сформована комісія з охорони праці коледжу, до складу якої входять викладачі дисциплін: «Охорона праці», «Безпека життєдіяльності», інженер з охорони праці та представник профкому. Згідно з вимогами оформлені кабінет з охорони праці та куточок безпеки життєдіяльності. У коледжі регулярно виписуються журнали: «Охорона праці», «Пожежна безпека», «Безпека життєдіяльності», «Екологічний вісник». Циклова комісія систематично проводить аналіз змісту навчальних програм, вносить до них зміни, домагаючись реалізації міжпредметних зв'язків. Під час проведення занять використовується та інформація, яка актуальна і добре сприймається студентами. У класі охорони праці зосереджені комплекти плакатів із окремих розділів і тем, фонд відеозаписів і презентацій, комплекти знаків безпеки та індивідуальних захисних засобів. Практикується проведення іспитів і заліків із застосуванням прикладних

комп'ютерних програм. Серйозна увага приділяється питанням охорони праці в курсових, а особливо, у дипломних проектах. Головною метою роботи комісії є підвищення рівня успішності студентів і поліпшення якості підготовки фахівців. Щорічно проводиться тиждень предметної циклової комісії охорони праці і безпеки життєдіяльності. Програма тижня включає в себе цілу низку заходів на кожний день. Випускається стінна газета, проводяться інформаційні години з питань безпеки життєдіяльності у групах першого і другого курсів. У групах 3-го курсу проводяться предметні олімпіади з екології, а також проводиться практичний конкурс на «Кращого знавця безпеки життєдіяльності і охорони праці» з участю кращих студентів старших курсів. Програма практичного конкурсу включає низку завдань, які необхідно виконати групою студентів, що представляють відділення. Оцінюється правильність і швидкість дій. Конкурс складається з п'яти етапів. Перший етап - комп'ютерна тестова програма з вивчення теоретичних основ безпеки життєдіяльності. Другий етап – визначення параметрів мікроклімату в приміщенні за допомогою приладів. Третій етап – оцінка радіаційної обстановки дозиметром. Четвертий етап – надання першої медичної допомоги потерпілому. П'ятий етап – гасіння локальної пожежі із застосуванням вогнегасника. Наприкінці тижня підводяться підсумки, публічно відзначаються переможці олімпіад, конкурсів і кращих екологічних проектів. Метою запропонованих заходів є узагальнення й удосконалення набутих знань студентами з даного циклу предметів.

Цілісний процес навчання «Основ охорони праці», «Безпеки життєдіяльності» та «Основ екології» сприяє реалізації елементів соціального досвіду, розширенню кругозору і набуттю студентами практичних навичок і досвіду поведінки в складних життєвих ситуаціях, умінню жити й вижити в умовах навколишнього середовища.

Висновки. Такий підхід сприяє реалізації принципово нових цілей поповнення знань, а саме: вихованню у студентів гуманного і свідомого ставлення до питань особистої безпеки та безпеки інших. Це дасть змогу підвищити рівень знань про небезпеку середовища перебування та посилить відповідальність особи за гуманне ставлення до здоров'я та життя – як власного, так і оточуючих.

Література:

1. Биков В.І. Удосконалення процесу викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» у вищих закладах освіти / В.І.Биков, О.С. Кожем'якін // Безпека життєдіяльності. - 2007. - №5. - С.38-39.
2. Леонов О.В. Про проблеми навчання охорони праці та безпеки життєдіяльності / О.В.Леонов, В.О.Сєвріков // Охорона праці. - 2008. - №9. - С.15.
3. Мазоха Д.С. Педагогіка : навчальний посібник / Д.С.Мазоха, Н.І.Опанасенко // Центр навчальної літератури. – Київ, 2005. - 232с.
4. Розпутній О.І. Впровадження в навчальний процес типових навчальних програм «Безпека життєдіяльності» та «Цивільний захист» / О.І.Розпутній, Н.Г.Лутак // Безпека життєдіяльності. - 2012. - №2. - С.26-29.
4. Сергєєва Л.М. Практикум педагогічної майстерності : навчальний посібник / Л.М.Сергєєва, А.О.Молчанова. - К. :ТОВ «Етіс Плюс», 2008. - С.11-12.
5. Сергієнко Н.В. Удосконалення процесу викладання безпеки життєдіяльності та цивільної оборони / Н.В.Сергієнко // Безпека життєдіяльності. - 2010. - №1. - С.34.

Стаття присвячена проблемі безперервного і послідовного вивчення безпеки життєдіяльності у ВНЗ I-II рівнів акредитації, аналізуються методи підготовки та вдосконалення процесу викладання предметів «Безпека життєдіяльності», «Основи охорони праці» та «Основи екології» і надаються практичні рекомендації щодо вдосконалення процесу підготовки студентів.

Ключові слова: *небезпека, нещасний випадок, травматизм, виробниче середовище, надзвичайна ситуація, життєдіяльність людини, охорона праці.*

Статья посвящена проблеме непрерывного и последовательного изучения безопасности жизнедеятельности в ВУЗах I-II уровней аккредитации, анализируются методы подготовки и совершенствования процесса преподавания предметов «Безопасность жизнедеятельности», «Основы охраны труда» и «Основы экологии» и предоставляются практические рекомендации по совершенствованию процесса подготовки студентов.

The article is sanctified to the problem of continuous and successive study of safety of vital functions in higher initial establishment I - II of levels of accreditation, the methods of preparation and perfection of process of teaching of objects «are analysed Safety of vital functions of», «Basis of labour» and «Basis of ecology» protection and practical recommendations are given on perfection of process of preparation of students.

УДК 378.14(100)(477)

О.Г. Кучинська, М.В. Прис
м. Вінниця, Україна

САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ТРАДИЦІЙ І ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ

Постановка проблеми. Увійшовши в третє тисячоліття, людство постало перед необхідністю пошуку ефективних шляхів розв'язання комплексу економічних, екологічних, технологічних, соціальних проблем, сама наявність яких уже наприкінці ХХ століття актуалізувала проблему якості освіти.

У доповіді міжнародної комісії з освіти для ХХІ століття, представлений ЮНЕСКО, зазначається, що «перед багатьма проблемами, котрі ставить перед нами майбутнє, освіта є необхідною умовою, для того щоб дати людству можливість просуватися вперед до ідеалів миру, свободи і соціальної справедливості. Виходячи з цього, комісія хотіла б підкреслити вирішальну роль освіти у справі розвитку особистості протягом усього її життя, а також всього суспільства» [10, с. 13].

Тому цілком природним є той факт, що у світі виникла об'єктивна потреба визначення стратегії подальшого розвитку освіти, адже саме освіта, на думку багатьох учених, політиків, економістів, громадських діячів, є найдієвішим, найперспективнішим шляхом і водночас запорукою прогресу людства. Від рівня її розвитку залежить майбутнє кожної держави, відтворення і нарощування інтелектуального, духовного й економічного потенціалу різних країн.

Існування глобальних проблем, пов'язаних із перспективами розвитку людства, зумовлює необхідність глибокого осмислення і впровадження на науково обґрунтованих засадах неперервної освіти. Усесвітньо відомий теоретик П. Лендгранд здійснює обґрунтування концепції неперервної освіти, яка вперше розглядалася на міжнародному рівні у 1965 р. на конференції ЮНЕСКО. Вічні ідеї гуманізму, покладені в основу запропонованої концепції, «розглядають людину епіцентром усієї життєдіяльності на планеті. І їй необхідно створити умови для повноцінного розвитку і всебічної діяльності впродовж усього життя на різних етапах її професійного становлення і розвитку, починаючи від вибору напряму професійної діяльності й до постпрофесійного періоду життя» [12, с. 46].

Підґрунтям для теоретичного, а пізніше і для практичного розвитку концепцій неперервної освіти стало дослідження Р.Даве, який обґрунтував принципи неперервної освіти, акцентуючи увагу на самоосвіті та самовдосконаленні [12, с. 47].

У другій половині ХХ століття в більшості європейських країн було проведено низку реформ у галузі освіти. Усі вони орієнтовані на отримання якісно нової суми знань, що має забезпечити справжню соціалізацію, мобільність, професійну конкурентоспроможність особистості на ринку праці. Про це йшлося і на Лісабонській конференції з питань розвитку європейської системи освіти (17-18 березня 2000 року). Знання стають додатковим ресурсом економічного розвитку. Отже, конкурентоспроможність знань, їх мобільність, здатність швидко реагувати на зміни у суспільстві – основні складові успіху особистості.

Нині право на працю може гарантуватися людині лише за умови безперервного самовдосконалення. Кожен мешканець Європи повинен мати право на той обсяг знань, умінь і навичок, який дозволить йому знайти роботу, а, отже, самореалізуватися в умовах глобальної економічної кризи, гострої конкуренції та безробіття. Про здобуття такої якісно нової суми

знань йдеться в документі «два десятиріччя реформ вищої освіти в Європі» [13]. Але необхідно чітко усвідомлювати те, що не будь-які знання, отримані як результат трансляції певної суми соціально-культурного досвіду суспільства, можна вважати запорукою його динамічних змін, а лише якісно нові знання, що є результатом самопізнання об'єктивного світу, культурних і етичних цінностей. Такі якісно нові знання людина набуває самостійно, і це є ще одним підтвердженням правильності думки давньогрецького філософа та педагога Сократа (469-399 до н.е.) про те, що справжніми знаннями є самостійно здобуті знання. Отже, як бачимо, самостійна діяльність – це стрижень європейських освітніх реформ.

Необхідність подібних реформ уже давно назріла і в Україні. Оскільки навколишній світ постійно змінюється, отже, змінюється і парадигма цивілізаційного процесу. І назріла необхідність дослідити проблему створення адекватних умов для самостійної діяльності майбутнього фахівця як стратегії його розвитку.

Аналіз попередніх досліджень. Самостійну роботу студентів досліджують на теоретичному і практичному рівнях такі учені: Н. Кузьміна, А. Ковальов, А. Усова, В. Бондаревський, А. Соловійова, Г. Герасимова, В. Керинський, Б. Єсіпов, В. Щеньов, І. Ільясів, В. Ляудіс, П. Підкасистий, Є. Белкіна, С. Зінов'єв, Р. Нізамов. Одні вчені вбачають у самостійній роботі засіб організації і виконання пізнавальної діяльності. Адже підготовка сучасного фахівця зумовлюється успішністю саме його самостійної роботи, у процесі якої формується найважливіша властивість особистості – самостійність, тобто «здатність працювати самостійно, організовувати і реалізувати свою діяльність без стороннього керівництва чи допомоги» [6, с.11]. Інші вчені ототожнюють поняття «самостійна робота» і «самоосвіта».

Мета даної статті – аналіз процесу самостійної діяльності майбутніх фахівців у контексті світової та вітчизняної науки.

Виклад основного матеріалу. Звернемося до положень Національної доктрини розвитку освіти України, документа, який визначає стратегії й основні напрями розвитку освіти у першій чверті нового століття. Щоб розв'язати поставлені стратегічні завдання, необхідно реалізувати головну мету української освіти – створення умов для особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України. Слід формувати покоління, здатне навчатися впродовж життя, сприяти консолідації української нації, інтеграції України у європейський та світовий простір. Ми маємо забезпечити цілісне, системне оновлення, осучаснення у контексті тих змін, які здійснюються у всіх сферах життя, зберігаючи при цьому кращий досвід вітчизняної освіти. Якісна освіта є головною метою сучасних і майбутніх перетворень. У цьому розумінні вона має задовольнити ті вимоги, що висуває для кожної особистості швидко змінюване суспільство. Щоб підготувати людину до успішного життя в сучасному технічному світі, необхідно вміти вибрати знання, кількість яких невпинно зростає. Відомо, що тепер обсяг наукової інформації подвоюється кожні 10 років. З одного боку, знання стали більш доступними, але з іншого – жоден навчальний заклад неспроможний надати ідеальну освіту на все життя. Тобто набуття нових знань, умінь і навичок стає необхідним і обов'язковим для кожної людини впродовж усього життя. Тому останнім часом світова педагогіка значною мірою активізувала дослідження, спрямовані на створення освітньої технології, яка б розв'язала б суперечності між невпинно зростаючим обсягом знань та обмеженими можливостями мозку людини.

«Якими основними знаннями і компетентностями ми повинні озброїти сьогоdnішнього студента, якщо не знаємо, в якій країні він житиме через 5-10 років і за якою професією працюватиме? Адже на Заході людина протягом життя змінює 3-5 професій і ця тенденція прослідковується на наших теренах. Якою повинна бути мета нашої освіти? [4, с. 2].

Навчальний заклад зобов'язаний готувати молодь до діяльності (в тому числі і до діяльності суспільної, навчальної, сімейної, професійної) в широкому розумінні цього слова. Саме діяльність, а не професію намагаються зберегти люди в різних життєвих ситуаціях. Метою освіти має стати підготовка до дій» [4, с. 2].

Таким чином, можна зробити висновок, що навчальний процес потрібно переорієнтувати на формування в учнів та студентства бажання й уміння самостійно оволодівати знаннями, використовувати літературу та інші джерела інформації, не порушуючи позитивних досягнень, зроблених у вітчизняній освіті. Необхідно виробити уміння критично ставитися до отриманої інформації. Тому застосування особистісно орієнтованих педагогічних технологій має неабияку цінність, оскільки таке навчання і виховання особистості є максимально можливою індивідуалізацією, створенням умов для саморозвитку і самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей.

Незважаючи на велику кількість літератури, присвяченої одному з найбільш складних питань психології, методики – проблемі самостійної роботи, на сьогодні все ще відсутнє чітке визначення цього поняття. Наприклад, існує чималий арсенал досліджень, які аналізують той чи інший аспекти самостійної позааудиторної діяльності студентів, утім саме дидактичне забезпечення і практика її організації ще далекі від останньої крапки у цьому питанні. Проблема полягає у тому, що саме зараз виникла нагальна необхідність досягнення якісно нового рівня організації цієї діяльності, який урахував би попередній досвід та сучасні дослідження, - зокрема стосовно «новітніх технологій» у навчанні. Розійшлися думки вчених щодо функцій самостійної роботи. Ряд учених вважає її методом навчання (Н. Кузьміна, А. Ковальов, А. Усова, В. Бондаревський та ін.). У дослідження Г. Герасимова, В. Керинського та інших самостійна робота розглядається як прийом навчання; Б. Єсіпов, В. Щеньов, І. Ільєсов, В. Ляудіс та інші називають її формою організації творчої діяльності; П. Підкасистий, Є. Белкіна вбачають у самостійній роботі засіб організації і виконання пізнавальної діяльності. Такі розходження можна пояснити складністю самого явища та його діалектичним характером, що й зумовило прагнення одних авторів розкрити особливості самостійної роботи переважно із зовнішнього боку та прагнення інших визначити внутрішню сутність, специфіку пізнавальної діяльності студентів під час виконання самостійної роботи.

У процесі дослідження було виявлено різні оцінки понять «самостійна робота», «самоосвіта», «самостійна навчальна праця», «самостійна діяльність». Продовжується наукова полеміка з двох питань: а) чи тотожні ці поняття, чи можна вживати їх як синоніми; б) якими дидактичними функціями має наділятися самостійна робота?

Деякі дослідники (С. Зінов'єв, Р. Нізамов та ін.) ототожнюють поняття «самостійна робота» і «самоосвіта», хоча кожна з цих форм пізнавальної діяльності має свої особливості. Так, самостійна робота студентів виконується у більшості випадків за завданням викладача, під його керівництвом або без такого. Зміст та обсяг самостійної роботи теж, як правило, визначаються і є обов'язковими для всіх студентів.

Самоосвіта передбачає діяльність студентів за їх власним и переконаннями у її необхідності, має систематичний і плановий характер, сприяє «поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [3, с. 296]. Д.Писарев свого часу зазначив, що «Справжня освіта є лише самоосвітою, і що вона починається лише з тієї хвилини, коли людина, розпрощавшись назавжди з усіма школами стає повним господарем свого часу та своїх знань» [11, с. 127].

На нашу думку, складно визначити відмінності між етапами самостійної роботи та самоосвіти. Очевидно, що самоосвіта не може відбуватися без самостійної роботи, без систематичного, самостійного набуття знань та умінь, тобто самостійна робота є засобом самоосвіти.

Як показує практика, розмова про надання переваг чи то самостійній роботі, чи то самоосвіті є безпредметною, оскільки і та, й інша мають розглядатися як компоненти «самостійної навчальної праці» [8, с. 8], і врешті-решт, самостійної діяльності як такої.

Головною метою самостійної роботи є формування самостійності як основної риси особистості. Оскільки самостійність – це риса особистості, а особистість формується в діяльності, то цілком природно припустити, що для розвитку самостійності необхідно створити адекватні умови діяльності. Термін «самостійна діяльність» видається нам більш

доцільним, оскільки передбачає систематичність проведення і різноманітність форм контролю та включає, окрім знань, умінь і навичок, мотиваційний, оціночний та інші аспекти навчання.

В основу організації самостійної діяльності покладено діяльнісну теорію учіння, оскільки багатьма дослідниками самостійна робота розглядається як специфічна форма діяльності учіння. Будь-яка діяльність реалізується за наявності суб'єкта та предмета, що перетворюється в об'єкт. У традиційній педагогіці суб'єктом вважається викладач, оскільки він змінює знання і досвід студента, навчає його. Сам студент при цьому розглядається як об'єкт навчання.

Головним у діяльності учіння є те, що суб'єктом діяльності (а не об'єктом, як у навчанні) є сам студент. На таких позиціях ґрунтується педагогіка співпраці, яка з самого початку передбачає здатність студента свідомо і цілеспрямовано діяти й отримувати при цьому адекватні до кількості та якості виконаних дій результати (вміння, знання, навички). Студент сам забезпечує перетворення предмета на об'єкт. Викладач бере участь у самостійній діяльності студента опосередковано через створені ним умови відповідно до соціально замовлення. Це одне з основних положень педагогіки співпраці, яке першочергово реалізується у площині самостійної роботи студента. За положеннями педагогіки співпраці, одним із показників діяльності викладача є створення оптимальних умов навчальної діяльності студентів. Під умовами слід розуміти фактори, які діють у навчальному процесі та впливають як на навчальну діяльність, так і на результати учіння [6, с. 131]. Умови діяльності студентів можуть відрізнятися і за своєю природою, і за впливом, а тому скласти їх повний перелік неможливо, хоча простежуються дві основні групи умов у навчальному процесі: а) зовнішні умови (взаємовідносини «викладач – студент», об'єктивність оцінки навчальної праці, місце навчання, приміщення і клімат, постійність робочого місця та його оснащеність, тощо); б) індивідуальні умови (стан здоров'я, риси характеру, досвід, знання, вміння, навички, позитивна мотивація, переживання успіху тощо).

Організацію самостійної діяльності можна розглядати як одну з характеристик умов навчальної праці студентів. У цьому випадку це «процес перетворення систем усіх елементів організаційно-психологічної структури навчальної діяльності, що забезпечує необхідні зовнішні умови самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей студента для досягнення головної мети – формування його самостійності» [6, с. 131]. Результатом організованої самостійної діяльності студента повинна стати система як організоване багатокомпонентне ціле, у якому важливішою є взаємодія частин, а кожна частина окремо.

Таким чином, діяльність реалізується за наявності суб'єкта і об'єкта, але лише «факт такої наявності ще не забезпечує їхню взаємодію і, отже, не веде ще до функціонування системи «учень – предмет». Остання починає діяти лише тоді, коли у суб'єкта виникає ставлення до предмета, який у цьому разі стає об'єктом. Це ставлення і є першоосновою діяльності» [2, с. 22].

У нашому випадку система «студент (суб'єкт) – інформація, знання, навчальний предмет (об'єкт діяльності суб'єкта) забезпечує процес пошуку істини шляхом самостійного вирішення проблеми. Виконання певного завдання починається з виникнення протиріччя між знанням і незнанням, а потреба перебороти бар'єрне знання – це важливий мотивуючий фактор діяльності суб'єкта. Бажання мати, оволодіти, досягти становить зміст потреби» [7, с.12]. Якщо предмет потрапляє у сферу таких потреб, то вони стають мотивацією до його засвоєння. Мотивація як така являє виключний інтерес для викладача як «провідний фактор регуляції активності особистості, її поведінки та діяльності» [1, с. 183], оскільки не можна реально налагодити будь-яку педагогічну взаємодію зі студентами без урахування можливостей його мотивації.

Потреба інтелектуальної діяльності ефективніше реалізується у процесі самостійного нагромадження знань. Саме тут слід шукати найбільш відповідальну ланку викладача. Необхідно враховувати, що студенту не завжди вдається мобілізувати себе на самостійне оволодіння новими знаннями: не вистачає самодисципліни, вміння організовувати свої заняття. Роль і покликання викладача – допомогти мобілізувати студента на рівні

усвідомленої необхідності пошуку нового. Викладач має виступати не стільки як транслятор наукової інформації, а, перш за все, як організатор навчально-пізнавальної діяльності студента. Він організовує самостійну позааудиторну роботу, створює інформаційно-методичне забезпечення, контрольне виконання завдання. Ефективність навчального процесу «значно підвищиться, якщо майстерність викладача навчати буде помножена на майстерність студентів учитися» [5, с. 9]. А «майстерність учитися», на наш погляд, неможлива без навичок самостійної позааудиторної діяльності під керівництвом викладача. Таке керівництво передбачає об'єктивну необхідність пошуку. Метою і результатом такого пошуку стане якісне засвоєння теоретичного матеріалу, упорядкування системи умінь та навичок.

Висновки. Отже, дослідження проблеми створення адекватних умов самостійної діяльності важливе і потребує подальшого детального теоретичного обґрунтування. Інтегрований підхід до термінологічного осмислення базового поняття у сучасних наукових дослідженнях є, на нашу думку, чинником, який сприяє його осучасненню.

Література:

1. Бордовская Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В.Бордовская, А.А.Реан. – Санкт-Петербург, Москва, Харьков, Минск, 2001. – 304 с.
2. Вишневський О.В. Діяльність учнів на уроці іноземної мови / О.В.Вишневський. – К., 1989. – 224с.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С.Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 296с.
4. Домінський О.С. Готувати до діяльності / О.С. Домінський // Фахівець. - 2012. - №1. – С.2.
5. Каспарова О. О самоконтроле студентов в учебном процессе / О.Каспарова. – М., 1987. – 185с.
6. Козаков В.А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В.А.Козаков. – К., 1990. – 246 с.
7. Мухаметзянова Г.В. Самостоятельная работа студентов в вузе / Г.В.Мухаметзянова // Педагогика высшей школы. – Казань, 1985. – 218с.
8. Наумченко И.Л. Самостоятельный учебный труд студентов / И.Л. Наумченко. – Саратов, 1983. – 148с.
9. Національна доктрина розвитку освіти України У ХХІ столітті // Освіта України . – 2002. – 23 квітня.
10. Образование : сокрытое сокровище : Доклад Международной комиссии по образованию для ХХІ века, представленный ЮНЕСКО. – Женева : Изд-во ЮНЕСКО, 1997. - 297с.
11. Писарев Д.И. Реалисты //Сочинение : В 4 т. – Т.3. - М., 1956. –С. 7- 139.
12. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як світова тенденція // Професійна освіта в зарубіжних країнах : Порівняльний аналіз : монографія / за ред. Н.Г. Ничкало, В.А. Кудіна. – Київ, 2002. – С. 40- 52.
13. Two decades of Reform in Higher Education in Europe.- 1980// <http://www.eurudiceorg>.

Досліджується проблема створення адекватних умов для самостійної діяльності як стратегії розвитку майбутнього фахівця. Робиться спроба теоретичного осмислення базових понять.

Ключові слова: самостійна діяльність, самоосвіта, самостійна робота, суб'єкт навчання, об'єкт навчання.

Исследуется проблема создания адекватных условий для самостоятельной деятельности как стратегии будущего развития специалиста. Делается попытка теоретического осмысления базовых понятий.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, самообразование, самостоятельная работа, субъект обучения, объект обучения.

The article is devoted to the problem of adequate condition for the independent activity as a strategy of future specialists development. The problem of terminological comprehension of the basic notions is also treated here.

Keywords: independent activity, self-education, independent work, subject education, object education.

ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ I-II РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

В умовах сучасного науково-технічного прогресу необхідні фахівці, які можуть оперативнo і самостійно вирішувати завдання раціональної організації виробництва, правильно оцінювати ситуації, що виникають, і знаходити ефективні шляхи їх реалізації, тому пошуки шляхів удосконалення професійно-практичної, тобто фахової підготовки студентів завжди є актуальною проблемою для будь-якого навчального закладу, а особливо для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.

Студентський вік переважно припадає на період юності, коли у людини виникає проблема вибору життєвих цінностей. Юність намагається сформувану внутрішню позицію щодо себе («Хто Я?», «Яким я маю бути?»), до інших людей, до моральних цінностей. Навчально-професійна діяльність, щоб стати ефективною, має включитися в цей процес самовизначення, набути особистісного життєвого сенсу, який поєднує розум, почуття і волю та виявляється в спрямуванні творчої пізнавальної активності на життєве самовизначення і професійне самоствердження, оволодіння професією і розвиток своїх потенційних можливостей.

Дослідження вказують на неоднорідність навчальної мотивації, її залежність від багатьох факторів: індивідуальних особливостей студентів, характеру найближчої референтної групи, рівня розвитку студентського колективу. Окрім того, мотивація завжди віддзеркалює цінності та спрямованість того соціального прошарку, до якого належить особистість.

Відомий психолог С. Рубінштейн стверджував, що мотиви визначаються задачами (цілями) не менше, ніж задачі мотивами. Тому в навчально-професійній діяльності теж можна виокремити два види цілей: ціль як наповнення мотиву (отримати оцінку, знання, досвід, уникнути покарання) і цілі, які задаються іншими людьми і суспільством загалом, до яких належать і власне цілі вищої професійної освіти. Перші витікають із наявного мотиву (який можна діагностувати і враховувати), другі потребують знаходження адекватного мотиву для створення спонуки до дії.

Як і будь-яка інша, навчально-професійна мотивація визначається низкою факторів, специфічних для тієї діяльності в рамках якої вона існує: самою системою освіти, освітньою установою (тип навчального закладу, його профіль, популярність тощо); особливостями організації навчального процесу (кредитно-модульна система); суб'єктивними особливостями самих студентів; особливостями педагогів і їхніх стосунків зі студентами, ставлення до справи, і, нарешті, специфікою самого навчального предмета. Так, позитивне ставлення до предмета, навіть не пов'язане з усвідомленням його професійної чи особистісної значущості, через посилення зовнішньої навчальної мотивації (імпонує особистість викладача, сильні комунікативні чи соціальні мотиви, престижність) сприяє результативності навчання. А вже закріплений у результаті позитивно оцінюваної діяльності успіх сприяє формуванню інтересу, який може посилити внутрішню мотивацію. Цій же меті послуговує і розкриття в навчальному діалозі професійної значущості предмета, його ролі в процесі особистісного та професійного зростання.

З розбудовою незалежної держави України розбудовуються і вищі навчальні заклади, змінилися пріоритети в економіці країни, змінилися пріоритети розвитку вищих навчальних закладів. У коледжі відкрилися нові спеціальності. Ми першими розпочали підготовку фахівців зі спеціальності «Обслуговування і ремонт електроустаткування автомобілів і тракторів» і є розробниками стандарту освіти за цим фахом. Водночас зберегли колишній флагман коледжу - радіотехнічне відділення. Матеріальна база коледжу невпинно зростає,

створені лабораторії будови й експлуатації автомобілів та тракторів, мікропроцесорної техніки, електроустаткування автомобілів та тракторів, технічного обслуговування, діагностики та ремонту електроустаткування автомобілів і тракторів, електронних та мікропроцесорних систем автомобілів і тракторів. Майже всі лабораторні установки та стенди сконструйовані та виготовлені завідувачами кабінетів, лабораторій коледжу. Уведена в дію майстерня з технічного обслуговування електроустаткування автотранспортних засобів.

Колектив коледжу працює з усвідомленням того, що у глобалізованому світі освіта і наука стали визначальним чинником людського розвитку.

За роки навчання в коледжі студенти отримують не абияку практичну підготовку, метою якої є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддям праці у галузі їх майбутньої професії, формування у них на базі отриманих у коледжі знань, професійних умінь, навичок, прийняття самостійних рішень під час роботи у реальних ринкових і виробничих умовах, урахування потреби систематично поглиблювати свої знання та творчо їх застосовувати у практичній діяльності.

Опановуючи сучасні технології освітньої діяльності колектив коледжу став на шлях тотального оновлення та модернізації матеріально-технічної бази навчальних кабінетів, лабораторій і майстерень.

Визначну роль у цій справі відіграє системна робота з організації технічної творчості викладачів і студентів та організація різноманітних професійних конкурсів. Вісімдесят відсотків лабораторно-практичного обладнання для підготовки електромеханіків автотранспортних засобів, розроблено та виготовлено в коледжі як практичні частини до курсового та дипломного проектування. Цінність такої роботи підтверджена результатами захисту курсових і дипломних проектів. Якісна успішність Державних атестацій випускних груп становить від 70 % до 87 %.

У минулому навчальному році розроблено низку навчальних макетів і лабораторно-практичних стендів. З деякими розробками ми хочемо поділитися з нашими колегами, розраховуємо, звичайно, на співпрацю в цьому напрямку.

Викладачі та студенти електромеханічного відділення сконструювали та виготовили автотренажер, що дозволяє формувати, закріплювати та вдосконалювати уміння та навички в процесі підготовки та підвищення майстерності водіїв автотранспортних засобів категорії «В».

У конструкції автотренажера використані комплектуючі легкового автомобіля ВАЗ-2109.

Автотренажер дозволяє відтворити реальну роботу автомобіля, а саме імітацію роботи двигуна в стартерному режимі, імітацію роботи двигуна в режимі холостого ходу, імітацію роботи двигуна та спідометра в режимі руху автомобіля, імітацію роботи приводу гальм і зчеплення, роботу світлосигнальних і приладів освітлення. Живлення автотренажера здійснюється від мережі напругою 220 В.

Даний стенд належить до групи стаціонарних пристроїв. Габарити розміри 1750x830x1000, маса не більше 300 кг.

На передній панелі знаходяться елементи ручного керування:

- вмикач аварійної сигналізації;
- вмикач звукового сигналу;
- сигналізатор положення ввімкненої передачі;
- щиток контрольно-вимірювальних приладів.

У підкапотному просторі розташовано:

- комплект автомобільних провідників;
- блок запобіжників з реле;
- реле стартера та звукового сигналу, пристрій імітації роботи холостого ходу двигуна;
- блок живлення напругою 12 В;
- схема імітації роботи двигуна та спідометра.



Рис. 1. Будова автортенажера

З метою свідомого вивчення студентами будови та принципу дії системи освітлення та світлової сигналізації автомобілів викладачами циклової комісії електромеханіки розроблений лабораторний стенд на основі легкового автомобіля вітчизняного виробництва ЗАЗ 11307 «Славути».

Каркас стенду виготовлений із металевого кутника розміром 32×32 мм. обшитий листами ДСП, на які безпосередньо закріплені елементи освітлення та світлової сигналізації. Знизу стенду вмонтовано чотири ролики, що дозволяють його пересувати без значних зусиль.

На передній частині стенду розташована панель приладів, кнопки керування освітленням, колесо керма з підкермовими перемикачами, фари, задні ліхтарі, замок запалювання. Усе розміщено і закріплено таким чином, щоб нагадувало студенту робоче місце водія в автомобілі.

Електричні пристрої з'єднані з органами їх управління та джерелом живлення комплектом оригінальних провідників автомобіля Славути (рис. 4). Електрична схема з'єднань стенду максимально наближена до реальної схеми автомобіля.

Стенд дозволяє імітувати десять неполадок систем освітлення та приладів світлової, звукової сигналізації, які відповідають типовим неполадкам, що трапляються під час експлуатації автомобілів. Під час виконання лабораторних робіт викладач вимкнувши декілька вимикачів (вводить неполадку) і дає змогу студентам самостійно знаходити і усувати неполадки в системі освітлення і світлової сигналізації, використовуючи власні знання і навички. Такі лабораторні роботи розвиватимуть мислення у студентів, що в свою чергу підвищуватиме рівень професійної підготовки.

Можливості стенду дозволяють імітувати наступні несправності, що виникають під час експлуатації автомобіля:

- обрив провідника живлення лівої фари;
- обрив провідника з датчика рівня палива;
- обрив провідника живлення переднього лівого повороту;
- обрив аварійної сигналізації лівої сторони;
- обрив провідника живлення стоп сигналу;
- обрив у колі живлення ліхтарів заднього ходу;

- обрив у колі живлення звукового сигналу;
- обрив маси на панель приладів;
- обрив маси на передньому правому повороті;
- обрив маси на задні ліхтарі.



Рис. 2. Зовнішній вигляд стенду для вивчення та дослідження системи освітлення та світлової сигналізації автомобіля

Живлення стенду електричною енергією можна здійснювати від акумуляторної батареї або блоку живлення 12 В.

Висновки. Задачі навчального характеру в технікумах і коледжах постійно ускладнюються. Це пов'язано, в першу чергу, з стрімким зростанням світового науково-технічного прогресу, що вимагає від випускника певного об'єму сучасних знань, умінь і виробничих навиків.

Подібні технічні розробки спрямовані на оволодіння студентами ґрунтовних і міцних знань, розвиток сучасного економічного мислення, високої професійної майстерності та творчого ставлення до праці.

Література:

1. Гончаренко С.У. Про якість професійної освіти // Професійне становлення особистості : проблеми і перспективи: Матеріали IV міжнародного науково-практичної конференції. – Хмельницький: Авіст, 2007. – С. 50-54.
2. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах : монографія / Р.С. Гуревич ; за ред. С.У. Гончаренко. - К. : Вища школа, 1998. - 229с.
3. Гуревич Р.С. Теорія і практика навчання в професійно-технічних закладах : монографія. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. - 410с.
4. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дидактичні основи : монографія ; за ред. С.У. Гончаренка. – Львів : Світ, 1999. - 302с.

У статті розглянуто шляхи покращення фахової підготовки студентів через удосконалення матеріально-технічної бази навчального закладу.

Ключові слова: матеріально-технічна база, модернізація, технічна творчість, автотренажер, лабораторно-практичний стенд.

В статье рассмотрены вопросы улучшения профессионального образования студентов путём усовершенствования материально-технической базы учебного заведения.

The present report deals with ways to improve training students through the improvement of logistics.

УДК 377.1:37.011

**І.П. Стаднійчук
м. Ладижин, Україна**

ЗНАЧЕННЯ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

Постановка проблеми в загальному вигляді. У нових соціально-економічних умовах ринку праці суспільство та роботодавці висувають підвищені вимоги до якості підготовки фахівців різного рівня, які не тільки мають володіти необхідними знаннями в своїй професійній сфері, але й володіти вміннями їх комплексно використовувати у вирішенні виробничих задач з перших днів самостійної професійної діяльності.

Основна ціль підготовки студентів-аграріїв – це підготовка кваліфікованих працівників відповідного рівня і профілю, конкурентоздатних на ринку праці, компетентних, відповідальних, вільно володіючих своєю професією.

Кардинальні зміни, що відбуваються в агропромисловому комплексі України, вимагають відповідного кадрового забезпечення, вдосконалення професійної підготовки майбутніх техніків-механіків у вищих аграрних навчальних закладах. Основні напрями вдосконалення аграрної освіти сформульовані в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», а також у низці нормативних документів Міністерства освіти і науки, Міністерства праці і соціальної політики.

Проблеми вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх техніків-механіків набувають особливої актуальності в нових соціально-економічних умовах становлення ринкової економіки, наростання екологічної напруженості, дефіциту багатьох видів ресурсів сільськогосподарського виробництва, вимагаючи підвищення ролі інтелектуальних функцій у виробничій технічній діяльності. Першочерговим є вирішення проблеми забезпечення єдності техніки, технологій і цілеспрямованого впровадження ресурсощадних, екологічно безпечних механізованих процесів. Вирішення окреслених завдань можливе за умови, якщо в процесі професійної підготовки майбутніх техніків-механіків у вищих аграрних навчальних закладах забезпечити високий рівень професійної підготовки, яка сприятиме вирішенню складних проблем агропромислового виробництва.

Представлена система суперечностей і соціальних запитів визначає, на нашу думку, актуальність проблеми вдосконалення системи і структури фахових компетенцій майбутніх студентів-аграріїв.

Метою статті є аналіз і характеристика змісту та структури базової моделі з електротехніки у процесі професійної підготовки студентів-аграріїв.

Виклад основного матеріалу. Галузева програма вищої школи має за мету сприяння всебічному розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства, збагаченню інтелектуального потенціалу народу, надання студентам можливості вільного вибору рівня і напрямку освіти, посилення глибини та фундаментальності знань, інтеграції України у світову систему освіти.

Опанування технічними дисциплінами, серед яких навчальна дисципліна «Загальна електротехніка з основами автоматики» займає чільне місце, дає можливість фахівцям швидко адаптуватись у вивченні подальших дисциплін, у сфері конкретної діяльності на виробництві, ефективніше реалізовувати свої знання і творчі здібності.

Процес формування у студентів компетенції з електротехніки, як базової мети підготовки студентів-аграріїв відбувається поступово упродовж як усього періоду навчання, так і всього життя. З року в рік, здобуваючи фах, а потім упродовж практичної діяльності, навчальні вміння особистості поглиблюються та ускладнюються, накопичується особистісний навчальний і практичний досвід. Завдяки використанню компетентісно орієнтованих, інтерактивних технологій поглиблюються рівень оволодіння відповідними здібностями. Студент, який поступово починає відчувати себе суб'єктом процесу навчання, використовуючи весь комплекс вмінь, накопичує досвід у спілкуванні, привчається ефективно працювати, вчиться співвідносити та гармонізувати власні інтереси [2, с. 46].

Розвиток науки, зміна її змісту, методів і засобів незмінно викликає появу нових ідей і задач у навчальному плані вищої школи.

Специфіка спеціальності вимагає розробки комплексних науково-технічних проблемно-орієнтованих дисциплін. Вони інтегрують підходи, синтезують знання різних наукових галузей і входять у наукове забезпечення педагогічної діяльності людей.

У цілому, в курсі електротехніки, поряд із його предметно орієнтовним змістом цілеспрямовано в гармонійній єдності вивчати питання сучасної електротехнології, проблеми екології під час виробництва електроенергії, освоєння нетрадиційних джерел електроенергії.

Однією із суперечностей у організації навчання в цілому і зокрема з електротехніки є інтенсивне зростання науково-технічної інформації, необхідної для засвоєння студентом і жорстка обмеженість навчального часу.

Для вдосконалення методичних основ викладання курсу «Загальна електротехніка з основами автоматики», перш за все, слід проектувати зміст робочої програми з урахуванням творчого підходу до вивчення необхідного матеріалу активізації самостійної роботи студентів і оптимального використання ними позааудиторного часу.

Розвиток електротехніки визначає тісний взаємозв'язок науково-технічних проблем з соціальними, економічними, екологічними та іншими задачами сучасного суспільства. Розширилась сфера застосування електричної енергії в різних галузях виробництва і технологій, інформації і екології, соціально-побутовій сфері.

Під електротехнікою в широкому розумінні слова розуміється галузь науки і техніки, що використовує електричні і магнітні явища для практичних цілей. Таке або інше визначення дається в багатьох довідникових видавництвах, а також у науковій літературі.

Це визначення має досить загальний характер, і тому, зважаючи на сучасний стан розвитку електротехніки, необхідно його конкретизувати. Для цього можна об'єднати електротехнічні пристрої, за допомогою яких електричні і магнітні явища використовуються в трьох основних напрямках: перетворення енергії природи; перетворення речовин природи; отримання і передача інформації [6, с. 87]. Тоді ці три основні галузі електротехніки можна відповідно назвати: енергетична, технологічна й інформаційна.

Перший напрямок пов'язаний із отриманням, передачею, розподіленням і перетворенням енергії, тому в електротехніці використовуються джерела електричної енергії, отримані з механічної, хімічної, теплової, світлової й інших видів енергії; приймачі електричної енергії, які перетворюють електричну енергію в перераховані види енергії, а також перетворювачі одного виду електричної енергії в інший: трансформатори, випрямлячі, перетворювачі частоти та інші.

Електротехніка – одна з основ розвитку сучасного людського суспільства. Рівень виробництва і споживання енергії взагалі, в тому числі електричної енергії в значній мірі характеризує рівень розвитку суспільства, визначає темпи науково-технічного і економічного росту. З розвитком електрифікації тісно пов'язані важливі соціально-економічні зміни в суспільстві.

Інтенсивне використання електричної енергії пов'язано з її перевагами: можливістю легко перетворюватись в інші види енергії; можливість централізованого й економічного отримання на різних електростанціях; простотою й економічністю передачі до споживача на великі відстані.

Проблеми запасів енергоресурсів, а також екологічні питання виробництва електричної енергії існуючими традиційними методами вимагають розробки принципово нових джерел енергії.

У майбутньому теплові електростанції остануться одними з основних, тому вдосконалення їх конструкції, покращення термодинамічного циклу, підвищення економічності роботи є зараз дуже важливою і актуальною задачею.

Виключно велике значення в житті сучасного суспільства набули електротехнічні установки, в яких електричні та магнітні явища використовуються для здійснення різних технологічних процесів – зміна форми, складу.

Технологічні процеси, які здійснюються електричними методами входять до поняття «електротехнологія» і до них належать: електротермічні процеси, в яких використовуються теплова дія струму для плавлення, зміни складу матеріалу, випаровування та інше; електрохімічні методи обробки й отримання матеріалів, наприклад, електроліз, гальванопластика; електрофізичні методи обробки, де використовуються теплові і механічні впливи на матеріали (електроерозійна, магнітно-імпульсна, електровзривна); електроаерозольна технологія, де використовуються для обробки матеріалів заряджені частки, які утворюються і направлені під дією енергії сильних електричних полів.

Перехід на електричні процеси забезпечують якість продукції, дозволяє в багатьох випадках проводити такі операції й отримувати такі матеріали, які іншим шляхом здійснити неможливо, покращують санітарні умови праці і знижує шкідливий вплив на оточуюче середовище.

Традиційні методи електротехнології, основані на тепловій і хімічній дії струму, які широко використовувались раніше, виявились зараз недостатніми для забезпечення вимог сучасної практики.

Тільки на основі останніх досліджень електрофізики, електротехніки і електроніки вдалось розробити нові електротехнологічні методи з використанням сильних електричних полів і відповідно високих електричних напруг.

У зв'язку з цим дуже важливо вивчати і використовувати електричні й електронні вимірювальні прилади, імпульсні та цифрові електронні прилади і мікропроцесори.

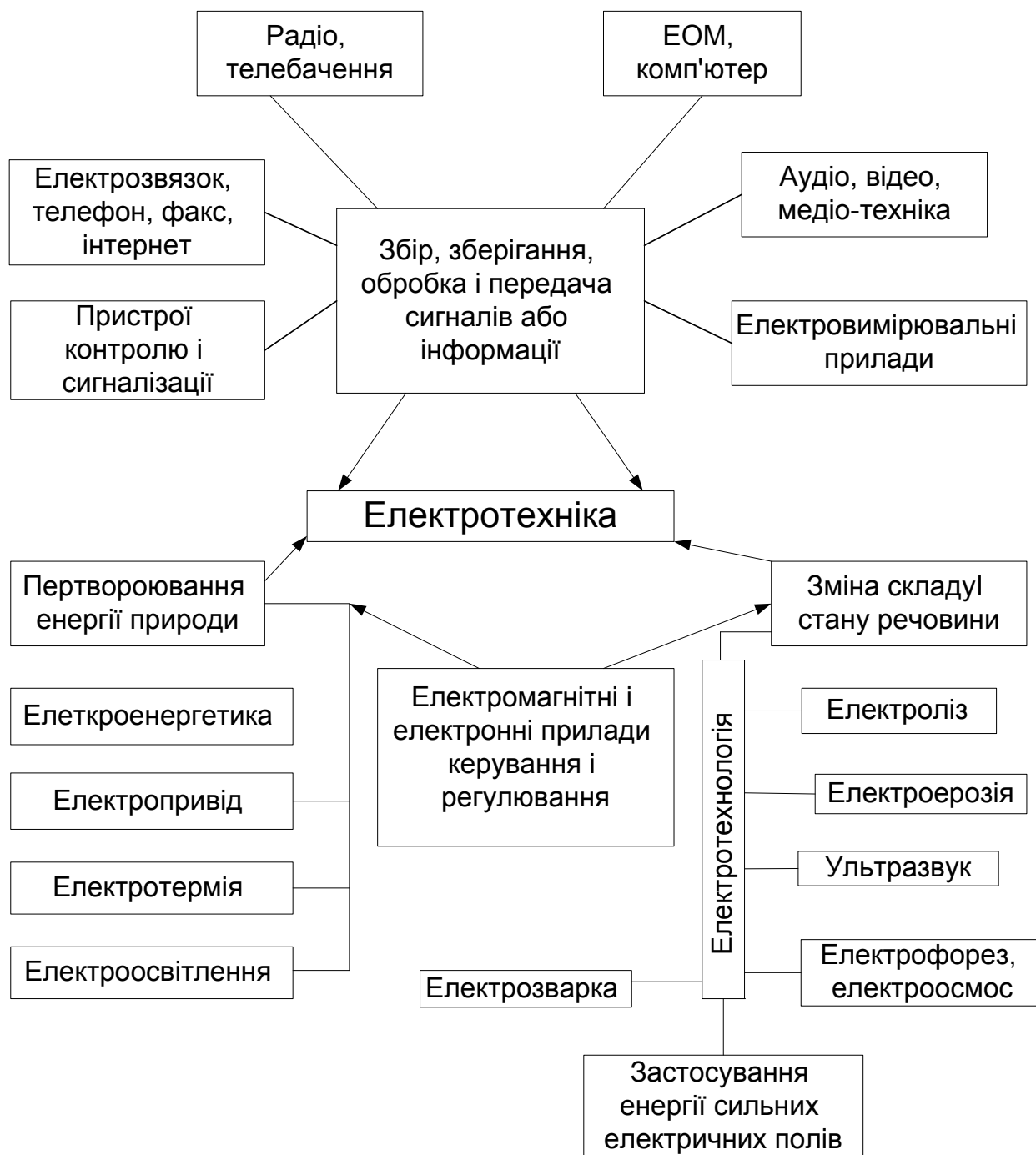
Успіхи в галузі електровимірювальної техніки дозволили розробляти ефективні методи перетворення неелектричних величин і створювати електричні прилади для контролю, керування та регулювання теплових процесів і фізичних явищ. У процесі отримання і застосування електричної енергії широко використовуються електромеханічні, теплові, електрохімічні, електронні й іонізовані перетворювачі, за допомогою яких вимірюються температура, швидкість, концентрація і щільність газових і рідких середовищ, здійснюються зміни та запис механічних напруг у деталях конструкцій, вібрацій.

У всіх зазначених приладах і процесах широко використовуються електричні та магнітні явища, а на рис. 1 подається склад поняття «електротехніка».

Висновки. Залежно від дидактичних задач, що враховують специфіку підготовки студентів-аграріїв і характер навчального матеріалу необхідно здійснювати вибір методів ефективного проведення занять з загальної електротехніки. При цьому необхідно враховувати, що практичне використання відомих методів навчання потрібно поєднувати з внесенням у навчальний процес принципів і методів, а саме конкретно поставленої дидактичної мети, яка формує світогляд майбутніх фахівців.

У методичній підготовці, важливе значення, викладач має приділяти освоєнню технології й ефективності використання технічних засобів для дослідів і демонстрацій. Необхідно вдосконалювати самостійну роботу студентів під час вивчення курсу електротехніки. Тільки системна та цілеспрямована діяльність викладача у проведенні

навчально-методичної роботи буде забезпечувати стимул і мотивацію до оволодіння предметними знаннями.



Література:

1. Дондоков Д.Д. Содержание и структура курса электротехники для студентов специальности «Технология и предпринимательство» // Современные проблемы совершенствования системы обучения по физико-математическим и общеинженерным дисциплинам : материалы регион. науч.-метод. конф. - Улан-Удэ : Изд-во БГУ, 2000. - С. 25-26.
2. Каплянский А.Е. Методика преподавания теоретических основ электротехники / А.Е.Каплянский. - 2 изд. переработанное и дополненное : учебно-методическое пособие. - М. : «Высшая школа», 1975. - 143 с.
3. Степко М.Ф. Болонський процес і навчання впродовж життя / М.Ф. Степко, Б.В. Клименко, Л.Л. Тавожнянський. - Харків : «ХП», 2004. - 111 с.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования / По направлению подготовки Электроэнергетика и электротехника [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.fgosvpo.ru

5. Цапенко В.Н. Методика преподавания электротехнических дисциплин / В.Н. Цапенко, О.В. Филимонова : учебное пособие. - Самарский государственный технический университет, 2009. - 140 с.

6. Шнейберг Я.А. Методические указания к вводной лекции по курсу «Электротехника и электроника» / Я.А.Шнейберг. - М. : МЭИ, 1983.

У статті представлено аналіз та характеристику змісту та структури базової моделі з електротехніки у процесі професійної підготовки студентів-аграріїв; виділено основні складові поняття електротехніки.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, базова модель з електротехніки.

В статье представлен анализ и характеристика содержания и структуры базовой модели по электротехнике в процессе профессиональной подготовки студентов-аграриев; выделены основные составляющие понятия электротехники.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, базовая модель электротехники.

The paper presents the analysis and description of the content and structure of the basic model of electrical engineering in the process of training students of farmers; The basic concept of electrical components.

Keywords: training, professional competence, the basic model of electrical engineering.

**Н.В. Стецюра
м. Брацлав, Україна**

ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ – ОСНОВА ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Хочеться порадити вчителям: якщо ви прагнете, щоб ваше виховання стало мистецтвом, відточуйте слово. Шукайте в невичерпній скарбниці нашої рідної мови перлини, які запалюють вогник захоплення в дитячих очах. Знаходьте найтонші відтінки на багатобарвній палітрі народної мудрості. Говоріть дітям красиво про красу навколишнього світу.

В. Сухомлинський

Мова завжди мала і має велике значення в житті суспільства. Тому членам суспільства, а особливо мовознавцям, філологам, ніколи не байдуже, в якому стані перебуває їх мова, як вона розвивається.

Видатні представники українського народу – письменники, публіцисти, громадські діячі – завжди дбали про розвиток української мови.

Українська мова надзвичайно багата. Немає такої галузі людських знань, немає такої ділянки науки, техніки, мистецтва, громадського життя, в якій не можна було б спілкуватися українською мовою. Володіючи багатим і розвинутим словниковим складом, гнучкою граматичною будовою, прекрасними фонетичними якостями, українська мова має невичерпні внутрішні можливості для свого дальшого розвитку і вдосконалення.

Вивчення мови, вироблення мовної культури є невід’ємною частиною виховання.

«Як парость виноградної лози плекайте мову, пильно й ненастанно політь бур’ян», - закликає поет-академік М. Рильський, один з найкращих знавців української мови.

Що ж ми розуміємо під поняттям «культура мови»? У чому полягає справді висока мовна культура?

Культура мови полягає насамперед у бездоганно правильному користуванні лексичними, граматичними і синтаксичними нормами літературної мови, а також у правильній вимові слів і вживанні нормативних наголосів у словах.

Отже, висока культура мови – це не тільки знання властивих мові закономірностей, певний ідеал мови, що проявляється у творах класиків, а й вміння активно користуватися цими знаннями, творчо застосовувати їх.

Мати високу культуру мови – це означає вміти користуватися мовними багатствами, і тією спадщиною, яка склалась віками.

Ясність мови – одна з основних ознак високої мовної культури, бездоганного вміння висловлювати свої думки. Уміння правильно говорити в основному дається в навчальних закладах, життя ж порівняно мало дає до набутого. Тому і зрозуміло, яке велике значення має прищеплення молодій людині любові і поваги до рідного слова, дбайливе ставлення до мовних скарбів, виховання в молоді високої мовної культури, чуття мови. Одним із важливих елементів виховання є прищеплення студентам любові до рідного слова, до рідної мови. «Рідне слово - то невичерпне, животворне і невмируще джерело, з якого дитина черпає уявлення про навколишній світ, про свою родину, про своє село й місто, про весь свій край». Тому перед кожним педагогічним колективом стоїть неабияке завдання - навчити своїх вихованців дбайливо ставитися до мови, оберігати рідне слово, не знищувати його могутності. Могутність мови – це духовна могутність народу, який дав мові силу й красу.

Повага, з якою необхідно ставитись до мови, потрібна носіям мови не менше, ніж повага до людини, бо, як відомо, людина, байдужа до власної мови, - дикун.

Учитель-словесник має навчити учня правильно добирати мовні засоби, зважаючи на норми як лексичні, фразеологічні, так і словотвірні, морфологічні та синтаксичні.

Високої культури мовлення можна досягти постійним удосконалюванням логічного мислення, тренуванням пам'яті, чому сприяє читання текстів різних стилів, свідомим засвоєнням лексичних, словотвірних, морфологічних, синтаксичних, стилістичних норм, пам'ятати про *комунікативні якості*:

- правильність;
- термінологічна точність;
- логічність;
- змістовність;
- доречність;
- лексичне багатство;
- виразність;
- чистота.

Проблема мовленнєвого розвитку чи не найактуальніша в методиці навчання української мови. Ступінь розвитку мовлення — це характеристика освіченості людини та народу загалом. «Мовленнєвий розвиток є елементом формування духовної культури людини, що ушляхетнює її життя, збагачує сферу спілкування з іншими людьми. Водночас це важлива складова частина навчального процесу з опанування української мови» [3, с. 2]. На важливості такого розвитку для становлення духовно багатой мовної особистості завжди акцентували методисти. Сучасна методична наука ґрунтується на тому, що мовленнєвий розвиток відбувається у процесі мовленнєвої діяльності.

Формування мовленнєвої компетенції становить основу мовленнєвого розвитку і передбачає формування системи уявлень про функціонування мовних одиниць у мовленні, їх конструктивну і стилістичну роль. До показників мовленнєвого розвитку належить комунікативність, тобто здатність спілкуватися, що зумовлює активне використання засобів мови, вміння сприймати та відтворювати зміст чужого висловлювання і продукувати власне, тобто вміння осмислено сприймати й продукувати усні й письмові тексти.

«Мовленнєвий розвиток повинен забезпечувати досконале, повноцінне культурне спілкування людей за допомогою мови. В його основі має бути повага до співрозмовника. Визначальним елементом вияву поваги до співрозмовника, показником рівня культури мовця,

його мовленнєвого розвитку виступає мовленнєвий етикет» [3, с. 5]. Тому виховання мовленнєвого етикету — неодмінний компонент мовленнєвого розвитку.

Уміння дотримуватися етичних норм завжди високо цінувалося в суспільстві. Знання норм етики, застосування їх у поведінці та мовленні належить до гарних манер. У мовленнєвій комунікації під цим розуміють володіння етикетною культурою, вміння контролювати почуття, емоції, керувати своїм характером, волею, поведінкою. Дотримання етикетних норм передбачає вияв таких якостей, як ввічливість, гречність, чемність, тактовність, уважність, доброзичливість, стриманість. Вироблення мовленнєвих навичок — тривалий процес.

Формування мовленнєвої культури становить складову процесу формування комунікативно компетентної особистості. Молодь прагне такою бути, а отже, вона повинна реально визначати рівень і критично оцінювати якість власного мовлення, дбаючи про його вдосконалення.

Особистість педагога розкривається в єдності слова та поведінки; у слові він виявляє себе, свою моральність, ставлення до виховання, свою емоційно-мовленнєву культуру. А мовна культура педагога — це дзеркало його духовної культури. Вона забезпечує успіх у тій найтоншій сфері виховання, яку ми сьогодні називаємо моделюванням, перетворенням, переведенням зовнішньої діяльності на мову внутрішнього світу людини. «Слово — це ніби той місток, через який наука виховання переходить у мистецтво, майстерність» [Сухомлинський В. -5, т. 5, с. 160]. Слово володіє магічним даром відкриття людиною себе в ньому, а завдяки слову людина здатна відкривати для себе увесь світ. Допомогти молоді відкрити світ і себе у ньому — одне із завдань педагога. Як він зуміє це зробити, великою мірою залежить від його володіння словом — цим «фантастичним ключем самопізнання», від його комунікативної компетенції, вміння самовиражатися у процесі мовної професійно-педагогічної комунікації.

Сучасний педагог має бути неповторною індивідуальністю, носієм національної духовності як невід'ємної частки загальнолюдської культури, людиною широкого кола інтересів, глибоких лінгвістичних знань, тобто творчою мовною й мовленнєвою особистістю.

Культура мовлення педагога віддзеркалює ціннісні орієнтації, гармонію професійних знань, комунікативних і морально-психологічних можливостей, характеризує його вихованість, уміння висловлювати думки, дотримуватися етичних норм спілкування й ін. Передумова ефективності професійної та особистісної комунікації — це опанування педагогом культурою мови і мовлення, мовленнєвого етикету. Учасники спілкування мають дотримуватися мовленнєвого етикету з метою встановлення міжособистісного контакту, підтримання доброзичливої атмосфери, тональності спілкування тощо. Мовленнєвий етикет педагога складається з правил мовленнєвої поведінки у спілкуванні з колегами, учнями, студентами, їхніми батьками [2, с. 136].

Педагог здійснює мовленнєву діяльність в усній і писемній формах. Природно, що перевагу має усна форма спілкування. Сфера вжитку усного мовлення — розповідь, бесіда, лекція, доповідь, виступ, промова. Успіх педагогічного спілкування значною мірою зумовлюється тим, як педагог розуміє особливості усного мовлення [1, с. 38] як такого, що розраховане на безпосереднє слухове сприймання. Культура педагогічного спілкування — це вміння слухати, ставити запитання, аналізувати відповідь, уміння зрозуміти іншого, бути уважним, спостережливим, встановлювати контакт, передавати своє ставлення до того, про що йдеться, вміння зацікавити, захопити поясненням, орієнтуватися в обстановці. Висока культура мовлення педагога немислима без дотримання мовленнєвого етикету, що «полягає у вмінні уважно, з цікавістю слухати співрозмовників, нікого не перебиваючи, тактовно прилучатися до розмови, доладно і зрозуміло висловлюватися, говорити толерантно, з повагою, використовуючи гречні слова» [1, с. 40].

Отже, у педагогічному спілкуванні має значення все: як зустріти, як поводитися, яку міміку, які слова вживати тощо. Мовленнєвий етикет педагога у загальноприйнятих формулах вітання, прощання, побажання не різниться від інших соціальних груп. Проте перше враження

про педагога складається з того, наскільки щиро і привітно він вітається. Воно може бути хибним, однак студенти чи учні підсвідомо орієнтуються на свої почуття під час привітання. Мовна культура педагога, як і будь-кого іншого, виявляється в його вмінні обрати доречну форму привітання чи прощання, що залежить від віку співрозмовників (студенти, старшокласники, молодші школярі), стосунків з ними, місця події (аудиторія, клас, вулиця, транспорт тощо), конкретної ситуації (навчальна, побутова бесіда, на екскурсії, у гостях при випадковій зустрічі). Вся професійно-мовленнєва діяльність педагога спрямовується на спонукування до навчальної діяльності з метою отримання знань, розвитку умінь аналізувати, оцінювати, зіставляти. У такій ситуації педагог повинен шукати етикетні формули, що сприяли б виконанню цих завдань, а не гальмували процес. Дуже важливо те, як і з якими словами звертається педагог. До студентів, а також старшокласників краще звертатися на «Ви», це підвищує рівень відповідальності того, до кого звертаються, і рівень поваги до того, хто так звертається. Буде правильним знати імена своїх студентів, а не звертатися лише на прізвище.

Основна сфера діяльності педагога — навчальне заняття. Воно поєднує різні форми, жанри, функціональні різновиди спілкування, і педагогу важливо дотримуватися мовного етикету заняття, творчо інтерпретувати конкретні комунікативні ситуації. Дотримання етикету розширює комунікативні можливості педагога, забезпечує ефективний обмін почуттів і думок, робить спілкування бажаним, а процес передавання і сприйняття інформації — цікавим, психологічно актуальним. Якщо педагог хоче залучити студента до діалогу, викликати у нього реакцію на повідомлення, він може скористатися спонукальними запитаннями: «Хіба Ви не знали, що роботу треба було здати сьогодні?»; «Чи Ви не зрозуміли завдання?»; «Думаю, що Вам відомі причини такої поведінки» й ін.

Впливаючи на студента власним авторитетом, педагогу слід обдумувати висловлювання з «установкою на позитив»: «Вважаю, що результат Вашого пошуку буде позитивний»; «Не сумніваюся, шановні, що Ви засвоїли цю тему добре»; «Думаю, для Вас це завдання не буде складним»; «Не сумніваюся, що розв'язання проблеми не займе у Вас багато часу». Педагог вводить у своє висловлювання позитивну оцінку і тоді, коли намагається схилити студента до реалізації своїх намірів: «Знаю, Ви згодні зі мною»; «Хочу порадити добре підготуватися до виконання модульного тестового завдання»; «Нагадую ще раз про підготовку до контрольної роботи»; «Думаю, Ви вже підготувалися до семінарського (практичного) заняття».

Принцип ввічливості зобов'язує нагадати про поінформованість того, хто слухає, і в такий спосіб: «Ви самі про це нагадували...», «Ви самі просили...», «Ви це самі добре знаєте», «Вам це відомо не гірше за мене...» тощо.

Вживання таких висловлювань, як «Не галасуйте, бо зараз будете відповідати на мої запитання», «Уважно слухайте, бо я буду запитувати», «Чого мовчите?», «Чого не слухаєте?», «Вже хочете відповідати? Зараз будете», «Так, достатньо, сідай», «Піднімайте всі руки», «Що, ніхто більше не знає?», «Ото всі, хто готовий до заняття?», «Повторіть моє запитання» й інші — невмотивовані, недоречні. На думку психологів, такі звертання не стимулюють пізнавальної активності, а створюють психологічні бар'єри між студентами і педагогом. Причинами низької культури спілкування педагогів можуть бути недостатня увага до проблем організації спілкування, неврахування вікових та індивідуальних особливостей студентів, небажання підвищувати рівень культури спілкування.

Про роль слова педагога у навчально-виховному процесі наголошував В. Сухомлинський, звертаючи увагу на те, що «слово вчителя — як інструмент впливу на душу вихованця, нічим не замінити. Мистецтво виховання включає насамперед мистецтво говорити, звертатися до людського серця. Я твердо переконаний, що багато шкільних конфліктів, які нерідко закінчуються великою бідою, починаються з невміння вчителя говорити з учнями» [5, т. 5, с. 321].

Складова культури викладача — це його емоційність. Такі етикетні фрази, як наприклад: дякую, спасибі, будь ласка, добре, шановні студенти, сказані байдужим тоном, не принесуть задоволення тому, кому вони адресуються, а лише призведуть до небажання у майбутньому

спілкуватися з таким педагогом. Якщо ж етикетні формули педагога будуть наповнені позитивними емоціями, випромінюватимуть розуміння і співучасть, вони завжди матимуть відгук у студентських серцях. І тоді не траплятимуться випадки, коли педагог з обуренням розповідає, як студент не привітався до нього на вулиці, вдавши, що не бачить викладача. Різні висловлювання педагогів етичного та неетичного характеру по-різному впливають на комунікативний акт і викликають різні реакції слухачів.

Справжній педагог з високою фаховою культурою вчить розмірковувати вголос, він ділиться з юнаками і дівчатами своїми сумнівами, звертається до них за порадою, запрошує до спільних роздумів. «Слово... невимушене, задушевне... утверджує атмосферу довір'я, щирості, спільності. У розмові педагога і учнів утверджується єдність поглядів на добро і зло, на моральні цінності» [5, т. 5, с. 323]. Педагогові слід добре знати, що і коли сказати, оскільки його висловлювання-репліки по-різному впливають на слухачів: етикетні формули, оптимізуючи, сприяють процесові комунікації, а їх відсутність справляє гальмівний вплив.

Психологи по-різному класифікують функції реплік і висловлювань у процесі комунікації (див. табл.; складено за: [Волкова Н.- 2, с. 143]). (див. додатки, таблиця).

Вживання тих чи інших реплік засвідчує стиль педагогічного спілкування: авторитарний, демократичний, ліберальний. У кожному з них мають місце етикетні мовленнєві формули, які є зовнішніми показниками внутрішнього світу викладача. Соціальна зумовленість мовленнєвої діяльності педагога полягає в етичних вимогах до учасників педагогічної комунікації. Виховна значущість його мовлення залежить не лише від дотримання етичних формул, а й від стійкості моральних норм. Відчуття, якими пройняті слова, інтонація, міміка, жести, вирази очей, поза, можна виховати лише переконанням, фальшиві інтонації педагога завжди розпізнаються.

Важливі у процесі комунікативної діяльності педагога й невербальні засоби (зовнішній вигляд, пантоміміка, міміка, міжособистісний простір тощо).

Використання і розуміння невербальних засобів допомагає істотно підвищити ефективність взаємодії, обміну інформацією. Естетична виразність, привабливість викладача виявляється в привітності погляду, доброзичливості обличчя, усмішці, зібраності, стриманості рухів, виправданих м'яких жестах, у поставі й ході. Вчені-психологи наголошують на недопустимості для педагога «кривляння», метушні, штучності жестів, в'ялості. У його зовнішності повинна відчуватися стримана сила, впевненість і доброта.

Важливе значення має тон, інтонація, темп мовлення, паузи, застосування яких дають змогу допомогти зосередитися, перейти від одного етапу спілкування до іншого, стимулюють мимовільну увагу. Спокійний і лагідний тон викликає у слухачів довіру. Мають повагу серед студентства викладачі з доброзичливим виразом обличчя, високим рівнем зовнішньої емоційності, привабливою зовнішністю. У процесі мовлення викладач (учитель) виразом обличчя підсилюють чи нейтралізують вплив слова, підтримують або гальмують увагу слухача. Широкий діапазон почуттів виражають порухи брів, очі, погляд, усмішка. У гармонії зі словом педагог повинен застосовувати жести, які можуть створювати певний настрій в аудиторії, сприяють забезпеченню уваги, активізують пізнавальні процеси студентів, оптимальний обмін поглядами зі студентами (слухачами) поєднує зоровий контакт з охопленням очима всієї аудиторії, що створює робоче коло уваги. Поглядаючи на студента, який відповідає, викладач дає зрозуміти, що уважно слухає його. Доброзичливий погляд при вислуховуванні відповіді — запорука ефективного зворотного зв'язку. Адже міміка студентів (учнів) — найважливіше джерело інформації для викладача. Вона відображає стан, настрої, дає змогу зрозуміти ставлення до обговорюваного питання, комунікативної ситуації і до себе. Інколи достатньо глянути на студентів, щоб зрозуміти, наскільки готові вони до роботи і чи доступний для них матеріал.

Ще більше інформації несе тон і темп мовлення студентів. Мова студентів швидка, коли вони схвилювані або прагнуть переконати, вмовити когось. Мовленнєві недоліки частіше трапляються у стані хвилювання (зітхання, нервовий кашель). Пізнання викладачем суб'єктів

комунікації потребує володіння професійно-педагогічною увагою, яка полягає в спрямованості й зосередженості на певних об'єктах. Найважливіші для продуктивної комунікації в асиметричних стосунках «викладач — студент» такі властивості педагогічної уваги, як зацікавлення предметом викладання, емоційно забарвлена лексика, зосередженість на роботі студентів, спостереження за плином своєї думки, стійкість і зосередженість уваги впродовж лекції (семінару, практичного заняття), що зумовлено логікою розвитку теми, зміною різних видів навчальної діяльності, робочим станом і поведінкою тих, хто навчається.

Таблиця 1

Репліки, висловлювання педагога та їх функції

Функції реплік і висловлювань	Вплив на процес комунікації		Репліки і висловлювання
1	2		3
Контактна	Оптимізує		Подумаймо... Спробуймо поміркувати... Постараймося обговорити... Варто подумати....
Стимулююча (висловлення, що стимулюють розумову активність учнів)	Оптимізує		Ви на правильному шляху... Дуже цікава думка (ідея)... У цьому щось є... Дуже точно сказано... Зовсім несподівано... Добре! Блискуче! Цю думку варто було б продовжити... Правильно, але потрібно конкретизувати... Ви з цим згодні? У Вас інша думка? Відмінно! Цікаво придумано...
Фіксує	Симпатія, занепокоєння	Оптимізує	Спробуйте ще раз. Сконцентруйтесь.
(відображає позицію педагога до студента, учня)			Є час подумати. Необхідно уважно подивитися. Щось я Вас сьогодні не впізнаю!
	Співчуття, заспокоєння, розрада	Оптимізує	Наступного разу все буде по-іншому. Я теж відчував щось подібне. Всі роблять помилки. Намагаюсь Вас підтримати.
	Байдужість	Нейтральний, гальмівний	Ну що, нічого не зробив? Так і думав. Цього треба було очікувати.
	Ворожість, роздратування	Гальмівний	Ви знову не зрозуміли! Скільки разів можна повторювати! Ще довго будете вовтузитися? Де були Ваші очі?
	Прямі вимоги	Нейтральний, гальмівний	Дивіться сюди! Що Ви робите? Записуйте! Голосніше! Замовкніть!
	Дисциплінарні репліки	Нейтральний, гальмівний	Розмови! Тихіше! Не дивіться у вікно! Чим Ви зайняті? Дивіться на мене! До кого я звертаюсь?!
	Прямі, критичні	Гальмівний	Нічого не знаєте! І звідки Ви взяли?!
	Негативні оцінки-судження	Гальмівний	Жахливий курс (клас)! Як з Вами працювати? Ви мене дратуєте! Все дуже погано. Не хочу мати з Вами справи!
Висловлювання і репліки, пов'язані з втручанням у мову студентів (учнів)	Стимулюючі	Оптимальний, нейтральний	Ще приклади.
	Коментуючі	Нейтральний, гальмівний	Прокоментуйте положення.

Сучасний етап розвитку суспільства та освіти вимагає постійного самовдосконалення викладача, формування й розвитку його професійних якостей, підвищення професійної

компетентності. Тому нині педагогові потрібно наполегливо працювати над собою, самозмінюватися, адже професійний розвиток є невіддільним від особистісного — в його основі лежить принцип саморозвитку, який зумовлює здатність людини спрямовувати власну життєдіяльність на практичне перетворення. Реформування освіти потребує нового підходу до організації навчально-виховного процесу передбачає, вибудову нових стосунків між суб'єктами навчального процесу на компетентнісному підході, адже життя постійно ставить нові вимоги, завдання, проблеми. Оволодіння ключовими компетентностями допоможе викладачам-словесникам та студентам розв'язувати проблеми в професійному, соціальному, повсякденному житті.

Заняття мають захоплювати дітей, пробуджувати в них інтерес та мотивацію, навчати самостійно мислити, діяти. Тому викладачеві необхідно постійно підвищувати свій фаховий рівень, постійно прагнути до саморозвитку та самовдосконалення. Адже доведено, що педагог ефективно вчить учня лише тоді, коли сам уміє вчитися, а особливо в умовах упровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій. Шляхів удосконалення є безліч, а процес триває усе життя.

Література:

1. Біляєв О. Культура мовлення вчителя-словесника / О.Біляєв // Дивослово. — 1995. — №1.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. / Н.П.Волкова. — К., 2006.
3. Донченко Т. Мовленнєвий розвиток як науково-методична проблема / Т.Донченко // Дивослово. — 2006. — №5.
4. Стахів М. Комунікативний тренінг як засіб удосконалення мовленнєвих умінь студентів педагогічних коледжів // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова : зб. наук, праць. — К., 2005. — Вип. 2.
- 6 Сухомлинський В.О. Слово про слово // В. О. Сухомлинський : вибрані твори : У 5 т. — К., 1977. — Т. 5. Статті.

УДК 378.026-057.87

**С.К. Сторожук, О.А. Харченко
м. Вінниця, Україна**

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-РОЛЬОВИХ ІГОР ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвиток міжнародних стосунків України з іншими державами світу на економічному, політичному і культурному рівнях вимагає від громадян нашої країни якісного підвищення ступеня володіння іноземними мовами. Для України, яка намагається інтегруватись у міжнародний простір, особливо важливим є створення умов для оволодіння іноземними мовами. Якщо раніше іноземна мова вивчалася для здобуття суми знань як одного з обов'язкових предметів, то зараз метою вивчення іноземної мови стало оволодіння нею як засобом міжособистісного спілкування відповідно до соціального замовлення.

Сучасність ставить перед освітою складне завдання: підготувати молоде покоління до життя в умовах багатонаціонального та культурного простору, виробити уміння спілкуватися і співпрацювати з людьми різних національностей. Нині, як ніколи раніше, статус іноземної мови має тенденцію до постійного зростання.

Вирішальним фактором успіху вивчення мови є розуміння того, що мова найкраще засвоюється тоді, коли навчання ґрунтується на аналізі особистісних навчальних потреб і відповідальності, коли навчальний процес забезпечується видами та типами навчальної діяльності, що сприяють використанню мови.

Підготовка фахівців, що здатні до ініціативної, самостійної професійної діяльності у швидкозмінних соціально-економічних умовах суспільства й виробництва, формування у них творчого мислення є завданням професійної освіти.

Формування в учнів умінь і навичок іншомовного спілкування передбачає досягнення ними такого рівня комунікативної компетенції, який був би достатнім для здійснення спілкування у певних комунікативних сферах.

Аналіз педагогічного досвіду і зміст психолого-педагогічної літератури дає можливість виділити причини зниження активності студентів у процесі вивчення іноземної мови, а саме: недооцінка викладачем мимовільного запам'ятовування і переоцінка систематичного, багаторазового повторення у процесі оволодіння мовою; недостатність заходів спрямованих на активізацію запам'ятовування, недооцінка ролі самостійної роботи студентів.

Існуючий розрив між сумою знань, призначених для вивчення, та можливістю їх засвоєння може бути подоланий шляхом розвитку пізнавальної активності студентів, розвитку в них здатності самим регулювати процес засвоєння нових знань. Це є одним із напрямків удосконалення системи професійної освіти.

Вимоги часу орієнтують учителів і викладачів на відмову від авторитарного стилю навчання на користь гуманістичного підходу, на застосування методів, які сприяють розвитку творчих засад особистості з урахуванням індивідуальних особливостей учасників навчального процесу і спілкування.

Нові умови навчання, в які на даному етапі поставлено викладачів іноземних мов, змусили багатьох переосмислити власну педагогічну діяльність. Пріоритетним об'єктивно було визначено комунікативно зорієнтований підхід як такий, що повніше забезпечує рівень володіння мовою як засобом спілкування.

Аналіз раніше виконаних робіт. Проблемі навчально-рольової гри як активного методу навчання приділяється певна увага у науковій літературі як вітчизняній так і зарубіжній. У своїх працях цей метод навчання описують такі відомі вчені як Ю. Бабанський, О. Вишневецький, Д. Ельконін, Д. Іщенко, І. Китайгородська, В. Лозниця, Є. Пассов, Г. Рогова, М. Стронін, О. Тарнопольський, А. Фурман. Особлива увага ігровому методу у процесі вивчення іноземної мови приділяється британськими лінгвістами та методистами такими як В. Авз, Д. Бетерідж, К. Лівінгстоун, А. Малей, К. Олрайт А. Райт, Джон та Ліз Сорз, Д. Хандфільд.

Було простежено, що навчально-рольова гра у колах науковців має най-різноманітніші назви: навчально-ситуативна (М. Стронін), ситуативно-імітаційна (І. Драгомирецький), ділова (О. Краснянська), рольова гра (О. Штепа, Т. Олійник). Єдиного визначення поняття «рольова гра» поки що не існує. Одні автори визначають її як активний метод навчання, інші – як методичний прийом.

Мета даної статті – розглянути аспекти використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості в процесі навчання іноземної мови молодших спеціалістів.

Виклад основного матеріалу. Сучасність вимагає від фахівця уміння ефективно вирішувати практичні завдання в умовах виникнення різних, у тому числі і нестандартних ситуацій. А тому розробка і впровадження освітніх технологій, направлених на формування фахових навичок та умінь, є актуальною проблемою.

Досить дієвим механізмом щодо набуття практичних навичок студентами під час проведення занять з іноземної мови за професійним спрямуванням є впровадження такого активного методу навчання як рольові ігри. Вони передбачають: змагання, наявність правил, які регулюють ігрову взаємодію та одночасно забезпечують наявність елементів творчості учасників у створенні образу реальної практичної ситуації, а також альтернативний вибір способу та інструментів вирішення завдань; певним чином визначені ролі, що включають рольові цілі, взаємодію учасників та індивідуальне ставлення до того, що відбувається, умовність ситуації з одного боку і реальність взаємодії з іншого. Навчальні ігри сприятимуть вихованню творчої особистості, поєднують в собі різні співвідношення проблемних, пошукових і дослідницьких методів, а за організацією навчання – мають практичні форми.

Гра в навчанні у вищому навчальному закладі - це гра за участю студента і викладача, зміст якої полягає у відтворенні ними імітації спеціалістів і стосунків між ними і є моделлю колективного пошуку оптимального рішення поставленого завдання

Зміст навчальної гри має забезпечити високий рівень спілкування між її учасниками, що створюється можливістю всебічного розгляду об'єкту, процесу, явища. Побудова гри визначається послідовністю завдань. Навчальна гра перетворюється в могутній метод виховання на основі відібраного змісту навчання. Навчальна діяльність студента стає для нього соціально значимою. У процесі чого в навчальній грі тимчасово знімаються бар'єри між сильними і слабкими студентами і навіть між студентами і викладачем.

У навчальній грі знання засвоюються не для запам'ятовування, а для їх використання в реальному процесі. Гра примушує учасників бути активними і навчання відбувається через творчість студентів. Підготовка до навчальної гри потребує від викладача в десятки разів більших затрат часу, ніж за традиційних методів навчання. Одна година гри з групою в 15 чоловік займає 10-20 год. підготовчої роботи.

Особливістю гри є те, що вона забезпечує стан захопленості, творчої ініціативи, високу внутрішню мотивацію, у процесі ігрової ситуації значно збільшується інтенсивність засвоєння знань, умінь та досвіду. Виховний аспект навчальної гри досягається у процесі виконання методики, під час якої організація, розподіл ролей і підготовка до гри зберігає її неповторність, а також забезпечує знання, наближує її умови до реальної ситуації.

Поряд із умінням аналізувати, систематизувати, узагальнювати та прогнозувати дії у студента розвиваються і креативні вміння. Саме під час гри студент краще оволодіває умінням говорити.

Навчально-рольова гра має такі характерні риси як підвищення творчо-пошукової активності. Під час рольової гри студенти знайомляться з активними методами і формами навчання, поглиблюють свої вміння доказово і лаконічно ставити питання та відповідати на них.

Основною метою навчальної гри є розвиток творчого потенціалу студентів, а використання творчих задач-ситуацій передбачає самостійну постановку і необмежену кількість можливих задумів, маючи новизну.

У навчально-рольовій грі відображається навчальна і професійна діяльність. Але гра має базуватися на вільній творчій самостійній діяльності студентів. Обов'язковий елемент гри – її емоційність. Гра має викликати задоволення самим процесом її проходження.

Рольова гра придатна для кожного виду роботи з мовою: у ході рольової гри використовуються різноманітні граматичні структури, інтонаційні моделі, значний обсяг лексичного матеріалу. Велика роль приділяється невідповідній мові студентів. У цьому плані рольова гра може перевершити можливості будь-якої іншої парної і групової діяльності. Рольова гра тренує студентів говорити в будь-якій ситуації на будь-яку тему.

Практично весь навчальний час у рольовій грі відведено на мовленнєву практику, при цьому не тільки учень, що говорить, але і слухаючий максимально активний, тому що він має зрозуміти і запам'ятати репліку партнера, зіставити її із ситуацією, визначити наскільки вона релевантна ситуації і задачі спілкування, і правильно відреагувати на репліку. Ігри позитивно впливають на формування пізнавальних інтересів студентів, сприяють усвідомленому освоєнню іноземної мови. Студенти активно працюють, допомагають один одному, уважно слухають своїх товаришів; викладач лише керує навчальною діяльністю. Рольову гру потрібно добре підготувати і чітко організувати з погляду як змісту, так і форми. Рольова гра має бути прийнята всією групою. Вона неодмінно проводиться в доброзичливій, творчій атмосфері, викликає в школярів почуття задоволення, радості. Гра організовується таким чином, щоб учні могли активно спілкуватися, з максимальною ефективністю використовуючи мовний матеріал, що відпрацьовується.

Викладач неодмінно сам вірить у рольову гру, у її ефективність.

Роль викладача в процесі підготовки і проведення гри постійно змінюється. На початковій стадії роботи він активно контролює діяльність учнів, але поступово він стає лише спостерігачем.

Рольова гра допомагає реалізувати основний принцип комунікативної спрямованості навчання. Вона сприяє підвищенню в учнів мотивації вивчення іноземної мови, дозволяє враховувати психолого-вікові особливості учнів, їх інтереси й нахили, сферу їхньої діяльності, моделюючи ситуації реального спілкування.

Сам факт, що гра пробуджує інтерес і активність студентів, дає їм можливість проявити себе в цікавій для них діяльності, сприяє більш швидкому і надійному запам'ятовуванню іншомовних слів і речень, особливо, якщо знання цього матеріалу є обов'язковою умовою активної участі, а в кожних випадках – обов'язковою умовою виграшу.

Гра – це певна ситуація, яка багаторазово повторюється, і кожен раз у новому варіанті. У ході гри виникає змагання. Бажання перемогти мобілізує думку гравців. Мовленнєве спілкування, яке включає не лише власне мовлення, але і жести, міміку тощо, має чітко вмотивований характер. Для мови гри, не дивлячись на деяку їх запрограмованість, характерна також спонтанність, оскільки перемога залежить від точної та швидкої реакції, правильних та дотепних відповідей.

Ретельно продумана і добре проведена гра полегшує вивчення і закріплення мовного матеріалу (фонетики, лексики, граматики) та сприяє формуванню відповідних умінь і навичок.

Гра є ефективним засобом навчання, що охоплює різні види мовленнєвої діяльності (слухання, говоріння, читання, письмо), вона допомагає в оволодінні іноземною мовою, а крім того, студенти відчують емоційне задоволення як у процесі гри, так і при досягненні результатів.

Ігри не замінюють інші форми і види роботи з іноземної мови, а тільки доповнюють їх.

Висновки. Отже, не можна досягти певних успіхів у навчанні іноземної мови без залучення найкращих здобутків сучасності. Під час використання навчально-рольових ігор на уроках іноземної мови навчальна діяльність поєднується з інтелектуальною та емоційною. Це сприяє удосконаленню навичок спілкування і співробітництва і має виняткове значення у процесі комунікації.

Усі методичні технології, що пов'язані з використанням навчально-рольових ігор на уроках іноземної мови, сприяють комунікативній діяльності, що орієнтована на всебічний розвиток. У процесі застосування навчально-рольових ігор дослідники визначають такі умови автентичного застосування іноземної мови, які наближені до реального функціонування. Тут мовна діяльність людини зумовлюється комунікативними потребами, які реалізуються у процесі розмови і сприяють виділенню основної мети — комунікативної діяльності.

Теоретичною основою для розвитку мовленнєвих навичок є знання норм розмовної мови взагалі, а суть розвитку мовлення—уміле застосування засвоєних норм на практиці. А це означає, що студенти мають оволодівати вимовними, лексичними, морфологічними і синтаксичними одиницями мови, щоб вільно спілкуватися у житті. Оволодіння розмовною мовою є умовою оволодіння видами мовленнєвої діяльності. Не оволодівши цим знаряддям, неможливо повноцінно його використовувати.

У процесі навчання іноземної мови викладач має хоча б штучно створювати атмосферу природного спілкування, занурювати студентів у неї, спрямовувати на оволодіння мовою через стихію мовної діяльності, яка охоплює не лише великий обсяг мовних одиниць, а й багатократне повторення їх елементів, що й забезпечує процес засвоєння.

Розвивати мовлення – це вчити правильно користуватися всім арсеналом мовних засобів. Основними ознаками правильного мовлення є точність, змістовність, логічність, багатство, виразність. Залучення навчально-рольових ігор до процесу навчання іноземної мови—це вхід реальності до системи вивчення іноземної мови у вигляді низки продуктів.

Принципово важливо, коли вчитель не намагається використовувати у навчальному процесі силу свого становища та авторитету, коли він прагне зрозуміти кожного студента, його індивідуальність, заглибитися у неї, допомогти повірити в себе.

Мета кожного уроку — всіма можливими і відомими педагогічними, психологічними, людськими засобами допомогти молодій людині стати кращою. І чудово, коли це вдається саме під час вивчення іноземної мови.

Сучасний викладач має об'єднувати в собі готовність до сприйняття всього нового, мобільність, комунікабельність, відкритість. Його професійний обов'язок — уміти знайти підхід до кожної нової людини. І обов'язково визнавати, сприймати, поважати всі інші культури, з якими стикається у своїй професійній діяльності. Це одна з важливих передумов можливого й успішного культурного діалогу.

Теоретичні питання розвитку методики навчання спілкування стали нагальною потребою, необхідним компонентом, що не тільки забезпечує успішне функціонування мови в суспільному житті, а й виражає стан національної духовності, культури нашого народу.

Література:

1. Тер-Минасова С. Г. Синтагматика функциональных стилей и оптимизация преподавания иностранных языков / Тер-Минасова С. Г. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1986. — 152 с.
2. Сухова Л. В. Контекстуальная связь предложений / Сухова Л. В. — К. : Голов. Изд-во изд. объедин. «Вища школа», 1982. — 160 с.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України / Алексюк А. М. — К. : Либідь, 1988. — 560 с. — (Історія. Теорія) (Підручник).
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков / Ляховицкий М. В. — М. : Высшая школа, 1981. — 159 с.
5. Борщовецька В. Д. Вправи для навчання англійської фахової лексики студентів — економістів / В. Д. Борщовецька // Іноземні мови. — 2003. - №3. - С. 24.
6. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Вербицкий А. А. — М. : Высшая школа, 1991. — 128 с. — (Метод. пособие).
7. Мірошниченко Е. В. Навчання професійної лексики студентів-економістів під час усномовленнєвого спілкування в непрофесійних сферах комунікації (початковий етап, англійська мова): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02. / Е. В. Мірошниченко. — К., 1996. — 276 с.
8. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / Тарнопольський О. Б. — Д. : Вид-во ДУЕП, 2005. - 248 с. (Навчальний посібник).

У статті обговорюється необхідність використання навчально-рольових ігор професійного спрямування в процесі навчання іноземної мови майбутніх молодших спеціалістів. Розглянуті аспекти роботи в цьому напрямі.

Ключові слова: професійна лексика, навчально-рольові ігри, майбутні молодші спеціалісти.

В статье обсуждается необходимость использования учебно-ролевых игр профессиональной направленности в процессе обучения иностранному языку будущих младших специалистов. Рассмотрены аспекты работы в этом направлении.

Ключевые слова: профессиональная лексика, учебно-ролевые игры, будущие младшие специалисты.

The necessity of usage of teaching plays of professional direction in the process of teaching foreign languages in technical colleges is discussed in this article. The aspects of this work are reviewed.

Keywords: professional vocabulary, teaching plays, future specialists.

УДК: 377

М.І. Форманчук, П.П. Волков
м. Вінниця, Україна

ФОРМИ ЕЛЕКТРОРАДІОВИМІРЮВАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ: ДОСВІД І ПРОБЛЕМИ

Електрорадіовимірвальна практика у Вінницькому технічному коледжі проводиться з 1966 року. Електрорадіовимірвальні роботи виконували біля 8 тисяч студентів технічних спеціальностей. Найвагомішими досягненнями і водночас найгострішими проблемами у проведенні практики є забезпечення робочих місць засобами вимірвальної техніки. Пік розвитку у вказаному напрямку можна відмітити на початку 70-х років 20 століття. У багатьох навчальних закладах України до 2012 року успішно функціонують «студентостійкі» прилади, що мають дату випуску 1972-1975 року. Беззаперечно ці прилади через майже чотири десятиліття вимагають оновлення і це свідчить про гостроту проблеми оновлення матеріальної бази навчальних закладів. Фінансово-економічні аспекти (переважно у висвітленні труднощів) знаходять відповідне відображення і у наукових, і в інших публікаціях. Разом з тим на початку 21 століття, на думку авторів, виникла проблема, яка вимагає принципово іншого підходу до матеріального забезпечення навчального процесу.

Сучасні вимірвальні та інформаційні пристрої розраховуються по надійності та випускаються для персонального використання за період гарантованого часу роботи по раптових відмовах. Так, наприклад, прилад типу М890 за опитуваннями студентів у побутовому використанні служить 3 і більше років, а в навчальному процесі три дослідних зразки вийшли з ладу протягом одного року. Забезпечення навчального процесу спеціально спроектованими і виготовленими високо надійними приладами, чи збільшити обсяг навчального навантаження на вивчення не є можливим.

Організація електрорадіовимірвальної практики за трьома напрямками (радіотехніки, електроустаткування, комп'ютерної техніки) показує, що встановлене річне оновлення (списування та придбання) матеріальної бази: 10% кількості при 10 річному циклі при 4 річному, тобто для комп'ютеризованих пристроїв, не забезпечує життєздатності процесу. Сучасна техніка вимагає оновлення в кількості 100%, тобто за бізнес-проектном конкретних груп набору контингенту з терміном навчання 3-4 роки.

Таким чином можна зробити висновок, що назрів перехід від громадського використання вимірвальної комп'ютеризованої техніки до індивідуалізованого і персонального та відповідних організаційних і методичних заходів.

Приклад змісту електрорадіовимірвальної практики за формами навчання:

– ЛР - Форма практики в лабораторії за обсягом 6 академічних годин на тему:

0) Охорона праці при електрорадіовимірваннях. Правила оформлення та захисту звітів.

1) Вимірювання напруги постійного струму аналоговими та цифровими пристроями.

Оцінка абсолютної та відносної похибок вимірювань.

Необхідне обладнання: Вольтметр електромеханічного перетворення, універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

2) Вимірювання напруги перемінного струму. Визначення амплітудного, ефективного (діючого) та відносного (у децибелах) значення напруги синусоїдальної форми.

Необхідне обладнання: Генератор звукової частоти, електронний вольтметр з електромеханічним стрілочним показчиком, електронний осцилограф, універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

3) Вимірювання частоти перемінного струму осцилографами і частотомірами. Визначення періоду періодичних коливань, циклічної і колової частоти.

Необхідне обладнання: Генератор звукової частоти, електронний вольтметр з електромеханічним стрілочним показчиком, електронний осцилограф, універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

Розділ 4 **Робота вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації в умовах інтенсифікації навчально-виховного процесу**

4) Вимірювання параметрів імпульсів. Визначення параметрів імпульсів на різних рівнях (0,1; 0,5; 0,9 від амплітудного значення), діючих значень.

Необхідне обладнання: Генератор або макет імпульсних сигналів, електронний осцилограф, електронний вольтметр з електромеханічним стрілочним показчиком, універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

5) Дослідження частотних характеристик амперметра (цифрового вольтметра).

Необхідне обладнання: Генератор сигналів низької та високої частоти, навантаження активного опору, електронний вольтметр з електромеханічним стрілочним показчиком, універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

6) Вимірювання параметрів резисторів, конденсаторів та котушок індуктивності. Оцінка розподілу відхилень.

Необхідне обладнання: Набір резисторів, конденсаторів та котушок індуктивності, універсальний цифровий омметр (мультиметр), універсальний вимірювальний міст.

7) Дослідження роботи радіотехнічної схеми по постійному струмові. Оцінка похибок від законів Ома і Кірхгофа.

Необхідне обладнання: Джерело живлення, макет радіотехнічної схеми, вольтметр електромеханічного перетворення, універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

8) Дослідження роботи радіотехнічної схеми по перемінному струмові.

Необхідне обладнання: Джерело живлення, макет радіотехнічної схеми, генератор звукової частоти, електронний вольтметр з електромеханічним стрілочним показчиком, електронний осцилограф, універсальний цифровий мультиметр.

9) Вимірювання зсуву фаз осцилографічними методами. Метод лінійної та кругової розгортки. Визначення зсуву фаз в одиницях часу і кутів (градусах, радіанах).

Необхідне обладнання: Макет радіотехнічної схеми, генератор звукової частоти, електронний осцилограф.

10) Вимірювання параметрів напівпровідникових приладів.

Необхідне обладнання: Набір напівпровідникових діодів і транзисторів, універсальний цифровий омметр (мультиметр), спеціальний вимірювач параметрів напівпровідникових приладів.

З вищенаведеного прикладу видно, що лабораторна форма практики вимагає відповідно великої кількості та номенклатури приладів і є виключно витратною, що потребує централізованих вкладень коштів. Перевагою такого проведення практики можна відмітити широкий обсяг навичок, які набуваються студентами.

– КВ - Конструювання і виробництва зразка продукції РТП:

0) Охорона праці при електрорадіовимірюваннях. Правила оформлення звітів.

1) Вивчення та вибір параметрів ТЗ (технічного завдання) РТП _____. (Назва і тип РТП, тобто радіотехнічного пристрою).

2) Вимірювання параметрів елементів _____ в одиницях опору.

Необхідне обладнання: Набір резисторів, універсальний цифровий омметр (мультиметр), універсальний вимірювальний міст.

3) Вимірювання параметрів елементів _____ в одиницях ємності та індуктивності.

Необхідне обладнання: Набір конденсаторів та котушок індуктивності, універсальний цифровий омметр (мультиметр), універсальний вимірювальний міст.

4) Вимірювання параметрів діодів і транзисторів _____.

5) Вимірювання параметрів інтегральних мікросхем _____ (каскадів, макетів, моделей, вузлів _____ на транзисторах).

Необхідне обладнання: Набір напівпровідникових діодів і транзисторів, універсальний цифровий омметр (мультиметр), спеціальний вимірювач параметрів напівпровідникових приладів.

6) Вимірювання параметрів схеми _____ по постійному струмові.

7) Вимірювання параметрів схеми _____ по напрузі перемінного струму.

Необхідне обладнання: Джерело живлення, макет радіотехнічної схеми, генератор звукової частоти, електронний вольтметр з електромеханічним стрілочним показчиком, електронний осцилограф, універсальний цифровий мультиметр.

8) Вимірювання частотних характеристик _____.

9) Вимірювання параметрів _____ в діапазонах регулювання.

10) Оформлення технічної документації. Презентація РТП на виставці.

Примітка. РТП – радіотехнічний пристрій.

– ТО - Технічного обслуговування з елементами регулювання і ремонту ЗВТ:

0) Охорона праці при електрорадіовимірюваннях. Правила оформлення звітів.

ЗВТ 1) Перевірка параметрів джерела живлення ЗВТ _____

№1 (Назва і тип ЗВТ).

Необхідне обладнання: Універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

2) Вимірювання параметрів схеми ЗВТ _____ по постійному струмові.

Необхідне обладнання: Універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

3) Вимірювання параметрів схеми ЗВТ _____ по напрузі перемінного струму.

Необхідне обладнання: Генератор звукової частоти, електронний вольтметр з електромеханічним стрілочним показчиком, електронний осцилограф, універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

4) Вимірювання частотних характеристик ЗВТ _____.

Необхідне обладнання: Генератор звукової частоти, електронний вольтметр з електромеханічним стрілочним показчиком, електронний осцилограф, універсальний цифровий вольтметр (мультиметр).

ЗВТ

№2 За програмою практики, що аналогічна ЗВТ №1.

Примітка. ЗВТ – засіб вимірювальної техніки. Наприклад: Мілівольтметр, генератор, мультиметр тощо.

Виробництво промисловістю універсальних програмованих мікро контролерів в інтегральному виконанні і використання їх у сучасній вимірювальній техніці [2] та технічній творчості студентів дозволяють зробити прогноз відносно їх можливостей у навчальному процесі. В лабораторіях Вінницького технічного коледжу виготовлені та випробувані зразки продукції: універсальний генератор стандартних сигналів, вольтметр, термометр, частотомір. Приведений приклад програми практики при невеликих капіталовкладеннях з різноманітних джерел дозволяє вирішити завдання практики.

– ПП - практика на підприємстві з дозволу ЦПК:

0) Підбирання студентом місця проходження практики і отримання дозволу ЦПК, тобто циклової предметної комісії, кафедри.

Охорона праці при електрорадіовимірюваннях. Закріплення відповідального за техніку безпеки від підприємства.

Узгодження з керівником практики від навчального закладу відповідність бази практики програмі практики і правил оформлення та захисту звітів.

ЗВТ 1) Перевірка параметрів джерела живлення ЗВТ _____

№1 (Назва і тип ЗВТ).

2) Вимірювання параметрів схеми ЗВТ _____ по постійному струмові.

3) Вимірювання параметрів схеми ЗВТ _____ по напрузі перемінного струму.

4) Вимірювання частотних характеристик ЗВТ _____.

5) Вимірювання параметрів ЗВТ в діапазонах регулювання.

Оформлення і затвердження звіту практики.

Примітки. ЦПК – циклова предметна комісія. ЗВТ – засіб вимірювальної техніки. Наприклад: Мультиметр DT830В тощо.

«2.3 Студенти можуть самостійно з дозволу відповідних кафедр або циклових (предметних) комісій підбирати для себе місце практики і пропонувати його для використання» [1].

З вище наведеного прикладу робочої програми практики очевидно, що організаційне навантаження на студента, керівника практики і адміністрацію збільшується. Крім того великий вплив має поточний стан економіки країни. Проведення практики на підприємстві пов'язане з певними труднощами і менш імовірне, але повністю відповідає завданням практики, тому не може виключатися з перспективного планування практики.

Література:

1. Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Затверджене наказом Міністерства освіти України 8 квітня 1993 року №93. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 30 квітня 1993 року №35.
2. Дорожовець М., Мотало В., Стадник Б., Василюк В., Борек Р., Ковальчик А. Основи метрології та виміральної техніки. В двох томах. – Львів: Видавництво національного університету «Львівська політехніка», 2005
3. Кізім С.С. Формування професійної компетенції фахівців електрорадіотехнічного профілю в сучасних умовах. – Вінниця: Збірник наукових праць ВНПУ, 2009.
4. Луганець В.І. Організація виробничого навчання студентів агро інженерних напрямів у спеціалізованих майстернях. – Вінниця: Збірник наукових праць ВНПУ, 2011.

Розглядаються проблеми забезпечення матеріальної бази практики студентів і необхідності принципово нового підходу до організації робочих місць практики в умовах науково-технічного прогресу засобів виміральної техніки на основі комп'ютеризованих (мікроконтролерних) мультиметрів з циклом оновлення у 2-3 роки, що сумірне з циклом навчання і працевлаштування студентів.

Ключові слова: навчальна практика; засіб виміральної техніки.

Рассматриваются проблемы обеспечения материальной базы практики студентов и необходимости принципиально нового подхода к организации рабочих мест практики в условиях научно-технического прогресса средств измерительной техники на основе компьютеризованных (микроконтроллерных) мультиметров с циклом обновления в 2-3 года, что соизмеримо с циклом учебы и трудоустройства студентов.

Ключевые слова: учебная практика; средства измерительной техники.

The problems of providing of material base of practice of students and necessity of a principle new approach to organization of workplaces of practice in the conditions of scientific and technical progress of facilities of measuring technique on the basis of computerized (microcontroller multimeters) with the cycle of update in 2-3 years are examined. That is comparable with the cycle of study and employment of students.

Keywords: teaching practice; means of measuring technique.

УДК 621.37

**С.М. Цирульник, В.А. Кошовий, Л.М. Гранатов
м. Вінниця, Україна**

ОРГАНІЗАЦІЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ДИСЦИПЛІНИ «СХЕМОТЕХНІКА РАДІОТЕХНІЧНИХ ПРИСТРОЇВ»

Постановка проблеми. При своїй загальній доступності комп'ютерна техніка дозволяє побудувати освітній процес у вигляді інтерактивної роботи студентів з динамічними образами об'єктів, що вивчаються. Основні зусилля викладачів у цих умовах мають бути спрямовані на створення відповідних модельних представлень і методик роботи з ними.

Сучасна концепція лабораторного практикуму, що стала принципово можливою завдяки застосуванню інформаційних технологій, є відмовою від тиражування однотипного лабораторного устаткування, що використовується у складі однієї навчальної лабораторії. За допомогою такого підходу у багатьох випадках можна організувати фронтальне виконання

лабораторних робіт. При цьому сам стенд може знаходитися як у безпосередній близькості від робочих місць користувачів, які можуть безпосередньо спостерігати за ходом експериментів, так і на значній відстані від них.

Це спонукає до змін тематики лабораторних і практичних робіт, використання під час їх проведення нових методів і засобів, що сприяє підвищенню інтересу, зацікавленості студентів процесом пізнання.

Аналіз попередніх досліджень. Нобелівський лауреат Петро Капіца підкреслював, що «для розвитку природничих наук будь-яке теоретичне узагальнення має обов'язково перевірятися на досліді» [2, с. 195]. Впровадження в інженерну практику методів схемотехнічного проектування дозволяє перейти від макетування апаратури до її моделювання на персональному комп'ютері за допомогою відповідного програмного забезпечення.

Існуюче програмне забезпечення для моделювання електричних процесів дозволяє розв'язувати низку проектних завдань, до яких належать:

- оцінка електричної принципової схеми, що реалізовується, і досягнення заданих у технічному завданні вимог до вихідних характеристик;
- вибір якнайкращого варіанту з декількох електричних схем;
- відпрацювання електричної схеми за вихідними характеристиками і електричних режимах роботи радіоелементів.

Нині існує велика кількість пакетів програм, призначених для виконання схемотехнічного проектування: DesignLab, Altera MAX+plus II, Orcad, Electronic Work Bench (MultiSim), Micro Cap, Proteus VSM [1; 3; 4].

Мета статті – обґрунтувати концепцію лабораторного практикуму з дисципліни «Схемотехніка радіотехнічних пристроїв», де передбачається поєднання моделювання на персональному комп'ютері у пакеті Proteus VSM для попереднього ознайомлення з лабораторним обладнанням та реальними експериментами. Такий підхід підвищує ефективність проведення лабораторної роботи та дозволяє зменшити матеріальні витрати на ремонт лабораторного обладнання.

Виклад основного матеріалу. Одним із шляхів вирішення виникаючих проблем в організації і проведенні навчальних лабораторних досліджень є перехід від вузьких галузевих принципів підготовки фахівців, що припускають практичне освоєння навичок роботи з великою кількістю об'єктів, до фундаментальної природничо-наукової і технічної освіти, в процесі якої студенти освоюють основні закономірності, на яких базуються технічні розробки. При цьому в лабораторних дослідженнях допустиме застосування віртуальних моделей, які на якісному рівні здатні замінити різноманіття реальних об'єктів.

Водночас добре відомо, що лабораторні роботи є найбільш дорогим видом навчальних занять, організація яких на сучасному рівні виявляється практично недоступною з економічних причин для більшості навчальних закладів України. Проте перехід до фундаментальної освіти припускає відповідну зміну мети навчальних лабораторних досліджень. Замість завдань отримання навичок практичної роботи з конкретними об'єктами, які виявляються схильними до прискореного морального старіння, слід шукати підходи до освоєння загальних принципів функціонування, покладених в основу під час створення цілих класів об'єктів.

Цілеспрямоване застосування комп'ютерів, як засобів навчання, дозволяє кардинальним чином підвищити роль самостійної роботи в процесі отримання і експериментальної перевірки знань.

Наведемо приклад лабораторної роботи, яку можна запропонувати студентам вищих навчальних закладів для ознайомлення з роботою двійкових лічильників, які є базовим елементом схемотехніки цифрових пристроїв.

У вступі до лабораторної роботи бажано висвітлити теоретичний матеріал, який присвячений особливостям побудови, принципам роботи та практичним аспектам

застосування. Цей матеріал тут не розглядається у зв'язку з обмеженим обсягом статті та його можна знайти у більшості підручників та фаховій літературі [6; 7].

Для проведення лабораторної роботи і дослідження двійкового лічильника необхідно застосувати: персональний комп'ютер, лабораторний макет на базі ІМС К555ІЕ5 (74НС93); з'єднувальні провідники; джерело живлення.

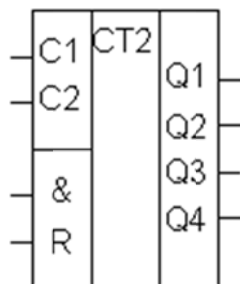


Рис. 1. Схема двійкового лічильника

К555ІЕ5 є чотирьохрозрядний двійковий лічильник, який містить чотири послідовно ввімкнені Т-тригери. Для більшої універсальності мікросхеми вихід першого тригера не з'єднано із входом наступного (рис. 1), це дає можливість використати його в інших вузлах схеми. Входом першого тригера є вхід мікросхеми C1, його вихід – Q1. Вхід наступного тригера – C2 (третій і четвертий тригер окремого входного вивода не мають і з'єднані з виходом попереднього тригера). Виводи Q2, Q3, Q4 – виходи відповідних тригерів. Для розширення можливостей мікросхеми по входу R включено логічний елемент 2І-НЕ. Ці виводи позначені R та &. Для того, щоб дана мікросхема рахувала входні імпульси хоча б на одному із цих входів має бути логічний рівень «0». Для скиду в «0» усіх тригерів, відповідно і всього лічильника, на входах R та & має бути логічний рівень «1».

Максимальна кількість імпульсів, яку може порахувати двійковий лічильник, становить $2^n - 1$, де n – кількість тригерів. Так як у даній мікросхемі чотири Т-тригери, то вона може порахувати 15 імпульсів, із приходом 16-го імпульсу мікросхема скинеться в «0» і рахунок почнеться спочатку.

На лабораторному макеті виконана схема двійкового лічильника. Подача на вхід схеми й індикація на виході забезпечується вбудованими в макет клавішними регістрами і регістрами індикації. Також є можливість задавати мікросхемі потрібний коефіцієнт перерахунку.

Лабораторна робота проводиться бригадним методом. Кожній бригаді задаються питання, які дозволяють перевірити теоретичне знання матеріалу:

1. Яким чином можна організувати чотирьохрозрядний лічильник?
2. Що необхідно подати на входи R та & для забезпечення роботи лічильника?
3. Як забезпечується живлення мікросхеми?
4. Яким чином забезпечується необхідний коефіцієнт перерахунку.

Далі студенти у програмі Proteus VSM [4; 5; 8] будують схему двійкового лічильника і досліджують його роботу за часовими діаграмами (рис. 2).

На рисунку 2 наведені осцилограми сигналу на виходах лічильника, які отримані «віртуальним осцилографом» та загальні часові діаграми роботи чотирьохрозрядного лічильника. За отриманими часовими діаграмами студентам необхідно скласти таблицю істинності.

Далі схему (див. рис. 2) потрібно модернізувати, щоб отримати коефіцієнт перерахунку, який їм задає викладач. На рисунку 3 наведено схему двійкового лічильника з коефіцієнтом перерахунку 10.

На рисунку 4 наведена типова ситуація, коли студенти забувають з'єднати виводи 2, 3 з корпусом. Результатом чого є відсутність працездатності схеми. Саме виявлення таких помилок дозволяє моделювання у програмах схемотехнічного проектування. Робота з реальними об'єктами на відміну від комп'ютерного моделювання потребує наявності живлення мікросхеми, відсутність якого є також типовою помилкою студентів.

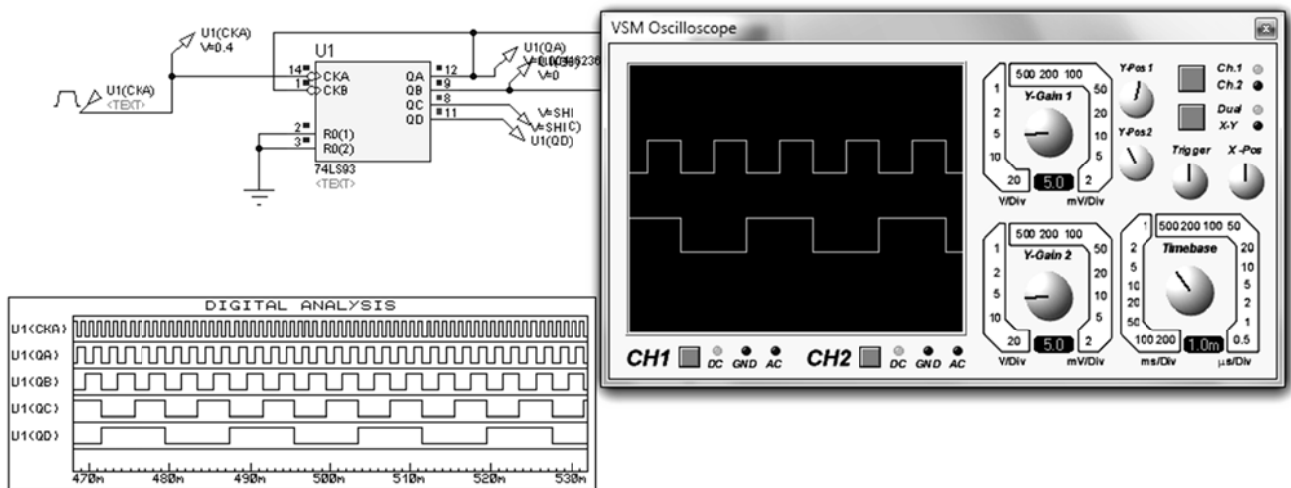


Рис. 2. Дослідження двійкового лічильника на ІМС 74НС93 у середовищі Proteus

Наступним кроком є робота студентів із лабораторним обладнанням і порівняння реальних даних із комп'ютерним моделюванням. Наприклад, можна визначити реальний час затримки елементів двійкового лічильника.

Після завершення лабораторної роботи студенти оформляють письмовий звіт і дають відповіді на такі питання:

1. Яка функціональна будова мікросхеми K155IE5?
2. Як можна забезпечити різні коефіцієнти перерахунку?
3. Як забезпечити найефективніший поділ на 8?
4. Що визначає граничну частоту роботи мікросхеми?
5. Що робити, коли треба порахувати більшу кількість імпульсів ніж може мікросхема?

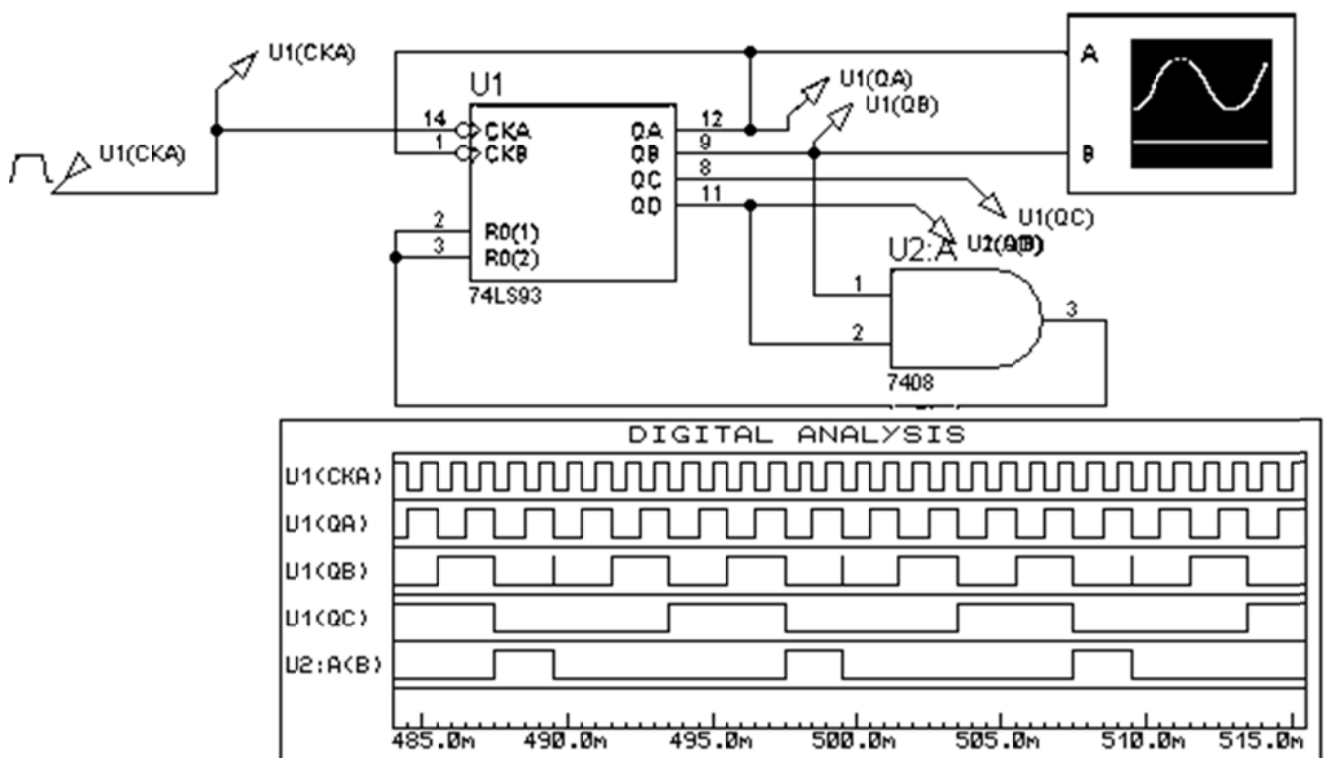


Рис. 3. Схема двійкового лічильника з коефіцієнтом перерахунку 10

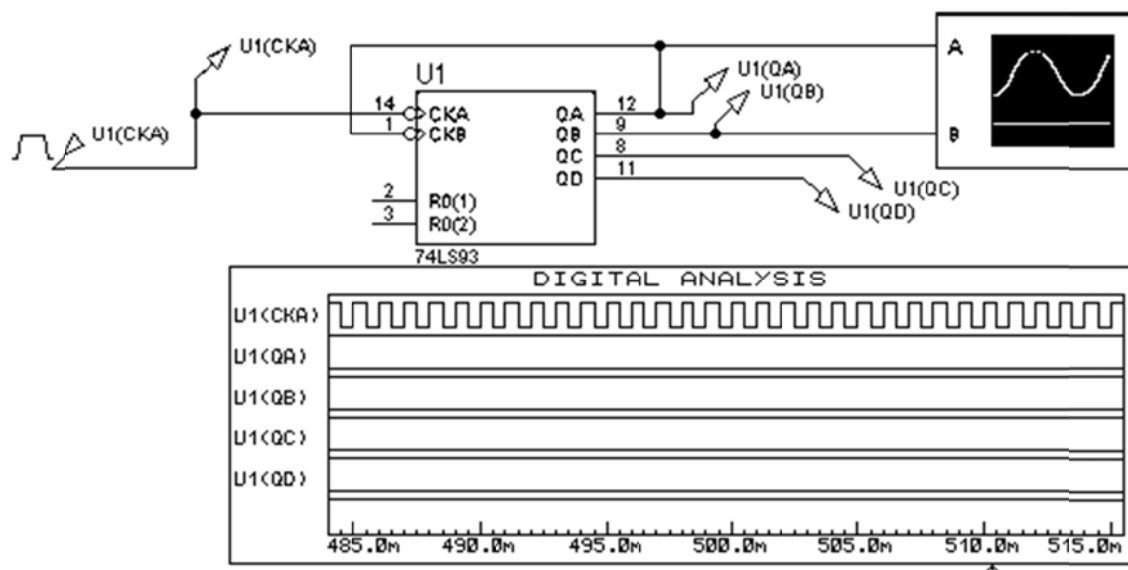


Рис. 4. Схема двійкового лічильника з помилкою з'єднання

Застосування персонального комп'ютера створює альтернативу навчальній лабораторії, імітуючи діяльність дослідника в реальній лабораторії. Розширити коло потенційних користувачів можна, якщо процес моделювання максимально наближений до реальності. У цьому випадку користувач здійснює природну послідовність таких дій, як складання схеми, підключення вимірювальних приладів, установка режимів роботи вимірювальних приладів, отримання режимів роботи в звичній для нього формі. Упровадження комп'ютерного моделювання дозволяє ефективно підготуватись студентам до лабораторної роботи в позаурочний час.

Висновки. Орієнтація вищої освіти на підсилення практичної підготовки – об'єктивна вимога часу. Нині за рейтингом досвід практичної роботи стоїть вище ніж тип освіти. Це спонукає до практичної спрямованості вивчення технічних дисциплін. Значна увага під час вивчення приділяється самостійній пізнавальній діяльності студентів у процесі виконання лабораторних робіт, практичних завдань, фронтальних експериментів. Це сприяє не лише розвитку практичних навичок, але і технологіям співробітництва і формуванню комунікативної компетентності.

Водночас потрібне осучаснення тематики лабораторних і практичних робіт, що б надавало можливість знайомитися з основами роботи сучасної елементної бази, яка широко використовується в сфері виробництва та побуті. Це сприятиме підвищенню інтересу студентів до вивчення спеціальних дисциплін, закріпленню принципів критичного, версійного мислення.

Література:

1. Антипенский Р.В. Схемотехническое проектирование и моделирование радиоэлектронных устройств / Р. В. Антипенский, А. Г. Фалин – М. : Техносфера, 2007. – 128с. – ISBN 978-5-94836-130-7.
2. Капица П. Л. Эксперимент теория практика / П.Л. Капица. – М. : Наука, 1981. – 496с.
3. Кардашев Г.А. Цифровая электроника на персональном компьютере Electronics Workbench и Micro-Cap / Г. А. Кардашев. – М. : Горячая линия-Телеком, 2003. – 311с. – ISBN 5-93517-140-6.
4. Максимов А. Моделирование устройств на микроконтроллерах с помощью программы ISIS из пакета PROTEUS VSM/ А. Максимов // Радио.–2005.–№ 4, 5, 6. – С. 30-33, 31-34, 30-32.
5. Радиокот [Електронний ресурс]/ Proteus - первое знакомство. – Режим доступа : <http://radiokot.ru/start/soft/proteus/01>, вільний. – Загл. з екрана. – Мова рос.
6. Схемотехніка електронних систем : У 3 кн. - Кн.2. Цифрова схемотехніка : підручник / В. І. Бойко, А. М. Гуржій, В. Я. Жуйков та ін. – К. : Вища шк., 2004. – 423 с. – ISBN 966-642-200-X.
7. Угрюмов Е. П. Цифровая схемотехника / Е. П. Угрюмов. – СПб. : БХВ-Петербург, 2001. – 528с. – ISBN

5-8206-0100-9.

8. Цирульник С. М. Застосування програми ISIS пакету Proteus VSM при вивченні курсу «Мікропроцесорна техніка» // С. М. Цирульник, В. К. Задорожний : матеріали XIII міжнародної конференції з автоматизації управління (Автоматика 2006). – Вінниця : Універсум-Вінниця. – 2007. – С. 526-530. – ISBN 978-966-641-210-5.

У статті розглядається новий підхід до проведення лабораторної роботи, у якому поєднується комп'ютерне моделювання та реальний експеримент.

Ключові слова: схемотехніка, лабораторна робота, двійковий лічильник, комп'ютерне моделювання.

The article is devoted to the newest approach of Laboratory works` realization in which computer design and a real experiment are combined.

В статье рассматривается новый подход к проведению лабораторной работы, который объединяет компьютерное моделирование и реальный эксперимент.

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

УДК 378.15

О.В. Акімова
м. Вінниця, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка проблеми. Орієнтація на нову парадигму освіти, на нові пріоритети сьогодення вимагає спрямовувати підготовку майбутнього вчителя на формування умінь оперувати власними педагогічними знаннями, управляти фаховою інформацією, активно і професійно діяти, швидко приймати рішення в нетипових педагогічних ситуаціях, тобто на формування педагогічних компетентностей, і, перш за все, творчого педагогічного мислення як ключової компетентності майбутнього вчителя. Тому обґрунтовані нами педагогічні умови побудовані на засадах компетентнісного підходу, сутність якого ми розуміємо як спрямованість навчального процесу на розвиток ключових і предметних компетентностей майбутнього фахівця. Такі характеристики ми формували у студентів у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Визначенню ролі і місця творчого мислення в професійній діяльності вчителя сприяли розроблені в науковій літературі теоретичні основи педагогічної діяльності (А. Алексюк, О. Киричук, Н. Кузьміна, В. Майборода, О. Мороз та ін.) та дослідження, спрямовані на розробку основних підходів щодо підготовки студентів до професійно-педагогічної діяльності (О. Абдулліна, С. Архангельський, В. Бондар, С. Гончаренко, Р. Гуревич, П. Гусак, М. Євтух, В. Кравець, Н. Ничкало, О. Пехота, О. Савченко, В. Семиченко, В. Сластьонін, М. Сметанський, Г. Терещук, Р. Хмелюк, В. Чайка та ін.).

Для нашого дослідження першочергового значення мають дослідження особливостей творчої педагогічної діяльності, які розкриваються в працях Ф. Гоноболіна, В. Загвязинського, І. Зязюна, В. Кан-Калика, Н. Кузьміної, Н. Нікандрова, Ю. Кулюткіна, М. Поташника, І. Синиці, Р. Скульського, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, Р. Шакурова, О. Щербакова та ін. Проблемам розвитку творчої особистості вчителя присвячені праці Н. Кічук, Б. Красовського, Л. Лузіної, С. Сисоєвої, П. Шевченка та ін., в яких визначається залежність ефективної педагогічної діяльності від розвитку творчої особистості вчителя.

Мета статті полягає у презентації розроблених автором педагогічних умов формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти.

Виклад основного матеріалу. Будь-яка система освіти формує у студентів певний тип мислення. Традиційна система вищої педагогічної освіти розвиває в основному розсудково-емпіричне мислення студентів і не забезпечує формування у них рефлексуючого, творчого мислення. Для цього немає відповідних дидактичних та технологічних засобів організації пізнавального досвіду студентів. Постановка, а тим більш вирішення цих завдань, передбачає створення «іншої моделі мислення», а для цього створення відповідних умов. Тому найперспективнішою проблемою професійної підготовки майбутнього вчителя є

обґрунтування умов заміни типу мислення, який проектується системою традиційної освіти, вивчення умов формування у студентів основ рефлексуючого, творчого мислення.

Умова 1. Забезпечення практично-професійної спрямованості процесу формування творчого мислення майбутнього вчителя на засадах компетентнісного підходу.

№	Базові педагогічні компетентності	Зміст педагогічних задач	Показники розвиненості творчого мислення
1.	Цілепокладання в педагогічній діяльності	Задача 1: забезпечити реалізацію «суб'єкт-суб'єктного» підходу. Задача 2: визначити педагогічні цілі і задачі відповідно до вікових та індивідуальних особливостей дітей.	Вміння перевести тему уроку в педагогічну задачу. Вміння визначити педагогічні цілі і завдання відповідно до віку та індивідуальних особливостей дітей.
2.	Мотивування у навчальній діяльності	Задача 1: забезпечити мотивацію навчальної діяльності шляхом забезпечення успіхів у навчанні. Задача 2: показати роль і значення вивченого матеріалу в реалізації особистих планів учня.	Вміння ставити навчальні задачі відповідно з можливостями учня. Вміння перетворювати навчальну задачу в особистісно значиму.
3.	Інформаційна компетентність	Задача 1: використати різні бази даних в освітньому процесі. Задача 2: використати персоналії для розв'язання певної проблеми.	Вміння вести самостійний пошук інформації. Інформаційна культура.
4.	Розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічних рішень	Задача 1: розробити програми різного рівня складності. Задача 2: обґрунтувати вибір підручників і навчальних посібників. Задача 3 на прийняття педагогічних рішень, типу: - як встановити дисципліну; - як викликати інтерес у конкретного учня; - як забезпечити розуміння; - як мотивувати активність.	Аналітичні уміння. Вміння критично мислити. Вміння приймати рішення в різних педагогічних ситуаціях.
5.	Компетенції в організації навчальної діяльності	Задача 1: забезпечити розуміння навчального матеріалу шляхом демонстрації його практичного застосування. Задача 2: поєднати оцінку учнів з самооцінкою викладання.	Вміння практичного мислення. Вміння перейти від педагогічного оцінювання до самооцінки.
	Особисті якості	Задача 1: створити гуманістичну ситуацію віри в сили і можливості дитини. Задача 2: доведіть вашу позитивну спрямованість на педагогічну діяльність.	Вміння розробляти індивідуально-орієнтовані гуманістичні проекти. Усвідомлення цілей і цінностей педагогічної діяльності, рівень професійної самооцінки.

Творче мислення як ключова компетенція в нашому дослідженні розглядається як:

– синтетичне утворення, що поєднує певний комплекс знань, умінь та відношень, що набувається протягом засвоєння всього змісту педагогічної освіти; вони дозволяють студенту розуміти, тобто ідентифікувати та оцінювати в різних контекстах, проблеми, що є характерними для педагогічної діяльності;

– вона містить як обов'язковий елемент «процедурні» або базові знання студентів, які формуються в них після того, як вони «забувають» фактичні знання;

– вона може бути метафорично визначена як персональний засіб, «ноу-хау», тобто має місце певний творчий продукт [1].

Творче мислення, як і всі інші ключові компетентності, формується, в основному, через навчання в певній галузі, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, які пов'язані з освітніми завданнями та змістом цієї галузі. В нашому дослідженні ми вивчали особливості компетентності «творче мислення» в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу. На прикладі історії педагогіки вона передбачає:

- здатність ідентифікувати (розпізнавати) педагогічні проблеми та будувати адекватні форми й моделі (схеми) педагогічної взаємодії;
- підтримувати аргументами наукові погляди, спираючись на перспективи динамічного розвитку науки;
- розробляти гіпотези й перевіряти їхню достовірність шляхом педагогічного дослідження, експериментування й апробації.

Наша експериментальна робота передбачала ґрунтовну розробку творчого мислення як системи компетентностей різного рівня, що було пов'язано із змістом і структурою знань і формувалося поступово залежно від дисципліни, освітньої галузі, року навчання.

Формування компетентності «творче мислення майбутнього вчителя» в процесі вивчення педагогічних дисциплін ми побудували як процес розв'язання педагогічних задач. При розробці програми розвитку педагогічної компетентності студента були використані концепції професійної компетентності вчителя, представлені в роботах Н. Кузьміної, А. Маркової, В. Шадрикова та ін. У змісті компетентності творчого мислення студента ми визначили процесуальні і результативні показники. В процесуальному компоненті було виділено три блока: 1) цілепокладання в педагогічній діяльності; 2) мотивація навчальної діяльності; 3) інформаційна компетентність майбутнього вчителя; 4) розробка програм педагогічної діяльності та прийняття педагогічного рішення; 5) компетенції в організації навчальної діяльності; 6) особистість майбутнього вчителя.

В результативному – «новітні базові навички» як єдність знань, умінь, навичок і ставлень. Розроблена нами експериментальна програма включала сукупність об'єктивно необхідних для майбутньої педагогічної діяльності знань і умінь, систему педагогічних задач та показники розвиненості компетентності творчого мислення майбутнього вчителя. Наводимо фрагмент експериментальної програми розвитку компетентності педагогічного мислення.

Фрагмент програми розвитку педагогічної компетентності «Творче мислення майбутнього вчителя» в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Умова 2. Організація педагогічної рефлексії та мотиваційної спрямованості студентів на творчу самореалізацію.

Розроблена нами методика розвитку творчого мислення через організацію рефлексії передбачала зміну ролі викладача в освітньому процесі: він мав бути не стільки трансформатором змісту педагогічних дисциплін, скільки суб'єктом його розвитку в процесі педагогічної творчості, в процесі створення викладачем дидактичних умов для розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, його творчої індивідуальності. Визначимо деякі особливості нашого підходу.

1. Здійснення рефлексії вимагає обов'язкового перетворення свідомості студента, він має усвідомити себе суб'єктом власної пізнавально-творчої діяльності, суб'єктом саморозвитку.

2. Рефлексивні механізми передбачають реальну відкритість студента новому педагогічному досвіду, іншій точці зору на педагогічну проблему. Така співтворча позиція суб'єктів навчальної діяльності передбачає елементи критичного мислення щодо свого і чужого досвіду. Для цього вимагається створення рефлексивного середовища: для розвитку мислення – це створення проблемно-конфліктних педагогічних ситуацій; в діяльності – це установки на співпрацю, а на конкуренцію; в спілкуванні – це процес спільного пошуку.

3. Взаємодія студентів, як суб'єктів співтворчості пов'язана не стільки із взаємообміном досвіду і знань, скільки вплив кожного на розвиток творчої особистості іншого, тобто кожен стає каталізатором для розвитку іншого.

4. Для студентів, як суб'єктів розвитку творчого мислення, кожна педагогічна знахідка, кожен випадок педагогічної інновації стає лише приводом переходу до пошуку нових інновацій, а не кінцевою істиною.

Методику формування рефлексії у студентів ми заснували на виділенні трьох рівнів її організації, залежно від конкретного рівня досягнення. Ми використали обґрунтовані в науковій літературі рівні і адаптували їх для формування рефлексії у майбутніх вчителів у процесі педагогічної практики, а саме: об'єктний, задачний і проблемний [2].

На об'єктному рівні ми спостерігали акцентування свідомості на предметі педагогічної діяльності, яку виконували студенти на педагогічній практиці: студенти ще не «бачили» власної педагогічної діяльності, вони були не в змозі її аналізувати, всі зусилля витрачали на процесі її здійснення. Аналіз власної діяльності студенти, як правило, здійснювали через перерахування використаних методів і прийомів навчально-виховної роботи. Недоліки в діяльності вони пояснювали виключно через характеристику об'єктивних умов, обставин, до яких відносять: тему уроку, підготовленість класу, наявність навчального обладнання, ресурс часу тощо.

На задачному рівні свідомість студента виступала вже у формі мислення, яке створювало образ ситуації діяльності і переводило її в задачу як мету в даних умовах (О. Леонт'єв). Недоліки в діяльності розглядалися цими студентами як невдача у виборі способу досягнення поставленої мети (способу розв'язання педагогічної задачі). Аналіз недоліків передбачав рефлексивну діяльність.

На проблемному рівні студенти виступали суб'єктами власної професійної діяльності, вони активно шукали і конструювали педагогічний процес як засіб професійної самореалізації. Недоліки на цьому рівні вважалися наслідком неадекватності засобів їх реалізації.

Залежно від цих рівнів були визначені характерні для кожного рівня вектори розвитку, умови і механізми переходу з рівня на рівень.

Головним завданням розвитку професійної рефлексії на першому етапі ми вважали засвоєння майбутніми педагогами техніки рефлексивного аналізу власної педагогічної діяльності. Для цього ми використали метод навчаючої експертизи. Студенти, які призначалися експертами для кожної конкретної ситуації, виступали в рефлексивній позиції з критикою діяльності студента, який проводив урок або виховний захід, представляли кожен фрагмент роботи мовою педагогічних методів, засобів і способів дії, тобто надавали йому можливість усвідомити, що він робив у процесі уроку. Таким чином відбувалася об'єктивація власної педагогічної діяльності. Основним механізмом переходу на задачний рівень розвитку педагогічної рефлексії ми визначили трансформацію колективного аналізу в індивідуально усвідомлений і прийнятий особистістю.

На другому етапі механізм трансформації колективних форм роботи в індивідуальні, ефективний на першому етапі, став неактуальним і неадекватним для нових завдань професійного розвитку. Тому основний зміст розвитку професійної рефлексії на другому етапі і механізм переходу на проблемний рівень був сконцентрований на формуванні власної педагогічної позиції кожним студентом. Для цього організовувалися спеціальні обговорення майбутньої професії, підготовки до неї у формі проблемно-позиційного семінару, де кожен мав обґрунтувати свою педагогічну позицію та виступити в обговоренні проблемних положень, висловлених іншими. Саме в цих випадках відбувалося зміщення уваги із зовнішніх умов педагогічної діяльності на формування власного професійного кредо, на визначення власних педагогічних можливостей, своєї готовності до професійної діяльності. В процесі такого обговорення власні цінності і цілі зіставлялися з цінностями і цілями інших студентів, заново ставилося і вирішувалося питання професійного вибору.

Таким чином, педагогічна рефлексія як умова формування творчого мислення, в нашому експерименті відбувалася в різних інтелектуальних системах групового, діалогічного та індивідуального розв'язання пізнавальних проблем та педагогічних задач.

У результаті проведених експериментів з вивчення особливостей евристичної функції емоційної активації, було виявлено, що існує достатньо суттєвий зв'язок між станами емоційної активації і знаходженням досліджуваним основного принципу розв'язку задачі. Одна з можливих інтерпретацій природи цього зв'язку полягає у наступному: досліджуваний знаходить принцип розв'язку, і у нього одразу ж виникає стан емоційної активації, останнє, таким чином, є наслідком успішного розв'язку. Друга інтерпретація така: стани емоційної активації включені в сам процес пошуку принципу розв'язку. Факт закономірного попередження станів емоційної активації називанню принципу рішення говорить на користь другої гіпотези. Таким чином, знаходження принципу рішення задачі є двофазним: спочатку – виділення приблизної галузі, де може бути знайдений принцип розв'язку, потім – знаходження цього принципу.

В узагальненому вигляді наша модель характеризувалася такими елементами:

1. Вона розроблена для вивчення мотивації досягнення в ситуаціях вирішення творчих завдань, коли не впливають будь-які інші мотиви й результати діяльності не мають для студентів ніяких інших наслідків, крім безпосередньої самооцінки на професійну компетентність у зв'язку з успіхом або невдачею діяльності.

2. Акцентування уваги та привабливості самої діяльності досягнення, тобто мотивуючий вплив зведений виключно до очікування ефективної самооцінки після успіху або невдачі у виконанні професійно спрямованих творчих завдань. Використання інших стимулюючих засобів заборонялося.

3. Забезпечення об'єктивної імовірності успіху, а саме: творчі завдання повинні відповідати творчим можливостям студентів.

У цілому можна відзначити, що використання методик навчання й розвитку мотивації досягнення у процесі пізнавально-творчої діяльності студентів має велике значення для теорії і практики формування творчої особистості майбутнього учителя.

Висновки. У результаті нашого дослідження ми дійшли висновку, що творчому мисленню відповідає лише активно-творчий тип засвоєння знань. Виходячи з цього, нами був запропонований і впроваджений у практику принципово новий підхід до вивчення педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі: в самому змісті, формах і методах навчання ми заклали ідеї пошуку шляхів до нешаблонного, творчого мислення, його оригінальності і незалежності.

Література:

1. 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.
2. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С.Ю. Степанов ; РАН Ин-т психологии, Ин-т рефлексивной психологии сотворчества. – М. : Наука, 2000. – 174 с.

У статті представлені авторські педагогічні умови формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти у відповідності до принципів компетентнісного підходу.

Ключові слова: творче мислення майбутнього вчителя; педагогічні умови формування творчого мислення.

В статье представлены авторские педагогические условия формирования творческого мышления будущего учителя в условиях университетского образования в соответствии с принципами компетентностного подхода.

Ключевые слова: творческое мышление будущего учителя; педагогические условия формирования творческого мышления.

In this article author's pedagogical stipulations of artistic thinking formation of a future teacher under conditions of higher education in accordance with the principles of competent approach are represented.

Keywords: creative thinking of a future teacher; pedagogical conditions of a future teacher's creative thinking formation.

УДК37.061:004

І.Е. Артеменко
м. Київ, Україна

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми. В останні десятиріччя у світовій освітній системі з огляду на соціально-економічні потреби та розвиток нових засобів навчання почала розвиватися дистанційна форма отримання професійної освіти.

Нині дистанційно можна здобути вищу освіту, вивчити іноземні мови, підготуватись до вступу у навчальний заклад тощо. Університети Європи, США, Японії ще у 60-х – 90-х роках ХХ століття почали накопичувати досвід із використання інформаційних технологій у навчальному процесі. У США розвиток дистанційної освіти почався ще у середині 60-х років, коли деякі інженерні коледжі використовували телебачення для проведення навчальних курсів серед працівників найближчих корпорацій. Національний Технологічний Університет (NTU) є результатом діяльності цих програм. У Європі дистанційна освіта отримала розвиток, головним чином, у «відкритих» університетах, які фінансуються урядами. У світовій практиці існує також досвід об'єднання декількох навчальних закладів у наданні освітніх послуг. Прикладом таких об'єднань є міжуніверситетська телеосвітня програма Кепрікон, у розробці якої взяли участь університети Аргентини, Болівії, Бразилії, Чилі, і Парагвая. Іншим прикладом такої співпраці є програма дистанційної освіти «Співдружність у освіті», яка була створена у 1987 році главами Британських країн співдружності. Головна мета цієї програми – надати можливість будь-якому громадянину країн співдружності отримати будь-яку освіту на базі функціонуючих у цих країнах коледжів і університетів.

Існування таких програм може здійснюватись тільки в межах добре налагодженої моделі.

Саме тому проблема дистанційної освіти є досить актуальною.

Одним із важливих аспектів зазначеної проблеми є використання інформаційного середовища в умовах дистанційної освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Вивчення літературних джерел показало, що проблема дистанційної освіти розглядається у роботах П. Стефаненко, Р. Гуревич, М. Кадемії, В. Кухаренко, С. Сисоевої, Т. Коваль, Т. Поясок.

Метою статті є порівняльний аналіз найбільш відомих на пострадянському просторі інформаційно-навчальних середовищ.

Виклад основного матеріалу. Нині досить часто зустрічаються такі терміни, як «інформаційне середовище», «інформаційно-освітнє середовище», «інформаційно-навчальне середовище». Усі терміни належать до різних аспектів середовища і педагогіки. Розглянемо ці поняття більш детально.

У С. Гончаренка «інформаційно-навчальне середовище – це сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учня за умов наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) з предметним змістом певного навчального курсу» [1].

У В. Солдаткіна це інформаційно-освітнє середовище відкритої освіти. Під яким він розуміє «єдиний інформаційно-освітній простір, побудований за допомогою інтеграції інформації на традиційних та електронних носіях, комп'ютерно-телекомунікаційних технологій взаємодії, що містить віртуальні бібліотеки, розподілені бази даних, оптимально структурований навчально-методичний комплекс та розширений апарат дидактики, в якому (просторі) діють принципи нової педагогічної системи» [5].

У понятті «середовище» відображений взаємозв'язок умов, що забезпечують розвиток людини. У цьому випадку передбачається його присутність у середовищі, взаємний вплив, взаємодія середовища з суб'єктом.

Концепція інформаційного середовища вперше була запропонована Ю. Шрейдерром, який розглядав інформаційне середовище не тільки як провідника інформації, але й як активний початок, що має вплив на її учасників. Автори концепції інформатизації освітньої сфери Російської Федерації під інформаційним середовищем розуміють сукупність програмно-апаратних засобів, інформаційних сіток зв'язку, організаційно-методичних елементів системи вищої школи і прикладної інформації про предметну сферу, що розуміється, приймається і застосовується різними користувачами, можливо з різними цілями [3].

Інформаційне середовище вивчалось у багатьох аспектах. Але слід виокремити наступні три:

По-перше, як одна зі сторін діяльності. Людина при цьому розглядається як учасник комунікаційного процесу.

По-друге, як система форм комунікації, що історично склались.

По-третє, як створена суспільством інформаційна інфраструктура (видавництва, бібліотеки, інформаційні центри, банки даних тощо), що дозволяє здійснювати комунікативну діяльність у відповідності до рівня розвитку цього суспільства.

Однією з особливостей інформаційного середовища є те, що будь-яке інформаційне середовище надає можливість отримання необхідних для індивіда даних, гіпотез, теорій, фактів тощо. Користувач, у процесі навчання, має навчитись шукати й отримувати необхідну інформацію, а також перетворювати її. Тобто у сучасному інформаційному світі особливого значення набуває вміння користування інформацією.

Інформаційне середовище створюється зусиллями окремої групи людей. Дослідники стверджують, що інформаційне середовище навчальної діяльності формується:

Викладачем (він визначає зміст програми курсу, вибір навчальної літератури, методи викладання, стиль спілкування);

Педагогічним колективом навчального закладу (він визначає загальні вимоги до студентів, традиції навчального закладу, форму взаємовідношень між педагогічним колективом і учнями тощо);

Державою як суспільним інститутом (вона визначає матеріальне забезпечення освіти у цілому, соціальне замовлення на формування тієї чи іншої системи знань і поглядів тощо).

Навчальне середовище – поняття більш вузьке. Під навчальним середовищем найчастіше розуміють функціонування конкретного закладу освіти.

Віртуальне навчальне середовище призначене для створення динамічного середовища, яке враховує потреби студентів і забезпечує їх загальну навчальну діяльність. Воно має надавати такі можливості:

- Презентацію навчальних матеріалів.
- Підтримку активності користувачів.
- Підтримку комунікації між учасниками навчального процесу.
- Забезпечення засобів адміністрування навчального процесу.

Для віртуального навчального середовища характерно:

- Гнучка система використання часу і місця навчання.
- Можливість роботи з великою кількістю студентів.
- Можливість оперативного опрацювання і поновлення навчальних матеріалів.
- Активне співробітництво.
- Навчання орієнтоване на особистість студента.
- Зручне адміністрування курсу.
- Безперервне підвищення кваліфікації викладача в процесі дистанційного навчання студентів.

Користувачі віртуальних навчальних середовищ поділяються на два головних класи: студенти і тьютори (викладачі). Тьютори, окрім звичайних можливостей, мають додаткові засоби і привілеї у середовищі, які надають їм можливість корегувати матеріали середовища і контролювати навчальний процес студентів середовища.

Отже, віртуальним навчальним середовищем, вважається електронний простір у якому викладач може робити все те що й у звичайній аудиторії. У ньому може бути і дошка, і підручники і студенти з викладачами з можливостями зворотного зв'язку.

Найбільш популярними наразі є наступні середовища: First Class – 18% (Soft Arc, <http://www.softarc.com/>), WebCT – 12% (WebCT, Univ. British Columbia, <http://www.webct.com/>), Top Class – 8% (WBT Systems, <http://www.wbtsystems.com/>). [4]

Надамо загальну характеристику найрозповсюдженим віртуальним навчальним середовищам на пострадянському просторі.

У Київському національному економічному університеті для побудови дистанційних курсів використовується російський плагін інформаційної системи дистанційного навчання WebCT, розробленої в університеті провінції Британська Колумбія (м. Ванкувер, Канада) і широко розповсюдженої в усьому світі (використовується в майже 2000 навчальних закладів США і Канади та більш ніж у 600 навчальних закладах Європи). Повна назва системи *World Wide Web Course Tools*, що можна перекласти як «Інструментальний засіб створення курсів у світовій мережі».

У процесі побудови дистанційного курсу в WebCT можна використовувати до 25 стандартних елементів, які розміщені на карті дизайнера курсу. Перелік обов'язкових елементів курсу розглянуто в таблиці 1. Під час створення шаблону нового курсу в Центрі дистанційного навчання набір цих елементів без змістового наповнення включається в початкову сторінку курсу.

Таблиця 1

Перелік обов'язкових елементів дистанційного курсу

№	Назва в карті дизайнера курсу	Назва на початковій сторінці курсу
1	Програма курсу	Про курс
2	Модуль содержания	Змістовий модуль курсу
3	Глоссарий	Глосарій
4	Почта	Пошта
5	Самопроверка	Самоперевірка
6	Тест	Тести
7	Задания	Завдання
8	Календарь	Календар
9	Отбор материалов курса	Відбір матеріалів

Проблемна лабораторія дистанційного навчання НТУ «ХПІ» розробила віртуальне навчальне середовище – «Веб – клас – ХПІ».

В основу середовища покладена технологія клієнт-сервер. Середовище розроблено з використанням asp – технології, доступ до баз даних здійснюється через ADO, діалог на веб-сторінках побудований на основі мови Java-Script. Під час роботи з базою даних відпрацьовуються SQL – запити, серверні вставки, що написані на мові VBScript. Клієнтом даної системи є звичайний сервер.

Віртуальне навчальне середовище призначене для реалізації сучасних педагогічних технологій дистанційної освіти. Для даного середовища характерне використання загального інтерфейсу для роботи адміністратора системи, автора курсу, тьютора і студента.

До складу системи входять наступні підсистеми:

- Доступ до довідкової інформації (передмова до курсу, відомості про авторів і тьюторів).
- Адміністрування (реєстрація нових студентів, контроль активності студентів).

- Доступ до базових інформаційних матеріалів – курсу.
- Доступ до навчальних матеріалів, що динамічно формуються через курс-меню (он-лайн поєднання існуючих на сайті навчальних веб-сторінок для формування динамічних уроків).
- Підготовка і проведення он-лайн тестування (тестування знань, психологічне тестування, анкетування).
- Доступ до системних веб-словників.
- Внутрішню курсову пошту.
- Форум – курсового дискусійного клубу.
- Чати.

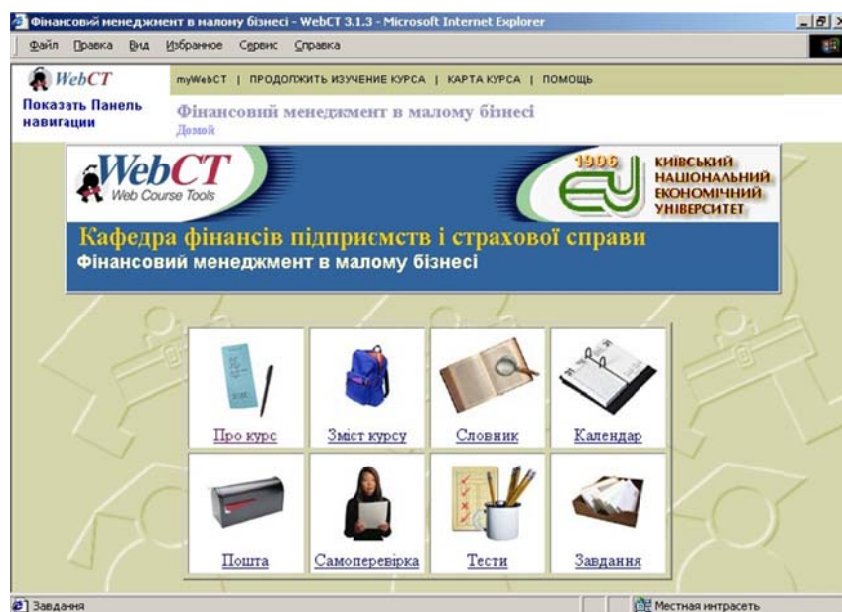


Рис.1. Зовнішній вигляд початкової сторінки курсу у середовищі WebCT

IVA створена Центром освітніх технологій Талінського університету і факультетом інформатики. Середовище вперше було представлено у 2003 році. Середовище **IVA** вважається новаторським і науково грамотно побудованим з точки зору педагогічної концепції. У його побудові враховані конструктивні методи навчання. Можливо саме через це деякі назви в ньому, на перший погляд здаються незрозумілими. Наприклад, «книжкова полиця», «котел знань». Користувачів може додавати до курсу тільки адміністратор, а доповнити зміст має право кожний. Спілкування відбувається через внутрішню пошту та e-mail.

Moodle одне з найбільш розповсюджених середовищ у світі. Ним користуються з 1999 року. Це навчальне середовище має переклад естонською мовою й розповсюджене у Естонії. У середовищі Moodle запропоновано багато різних можливостей, воно просте у користуванні і компактне.

Насправді цей список можна продовжувати безкінечно. Така велика кількість навчальних середовищ надає викладачу можливості вибору без обмежень.

Якість дистанційного навчання залежить від дотримання певних педагогічних вимог, а саме:

1. *Заохочення контактів між студентами та викладачами.* Ці контакти — найважливіший чинник пізнавальної мотивації. Спілкування з різноманітними викладачами збільшує інтелектуальні здібності студентів і змушує їх замислюватися над своїми цінностями й планами.

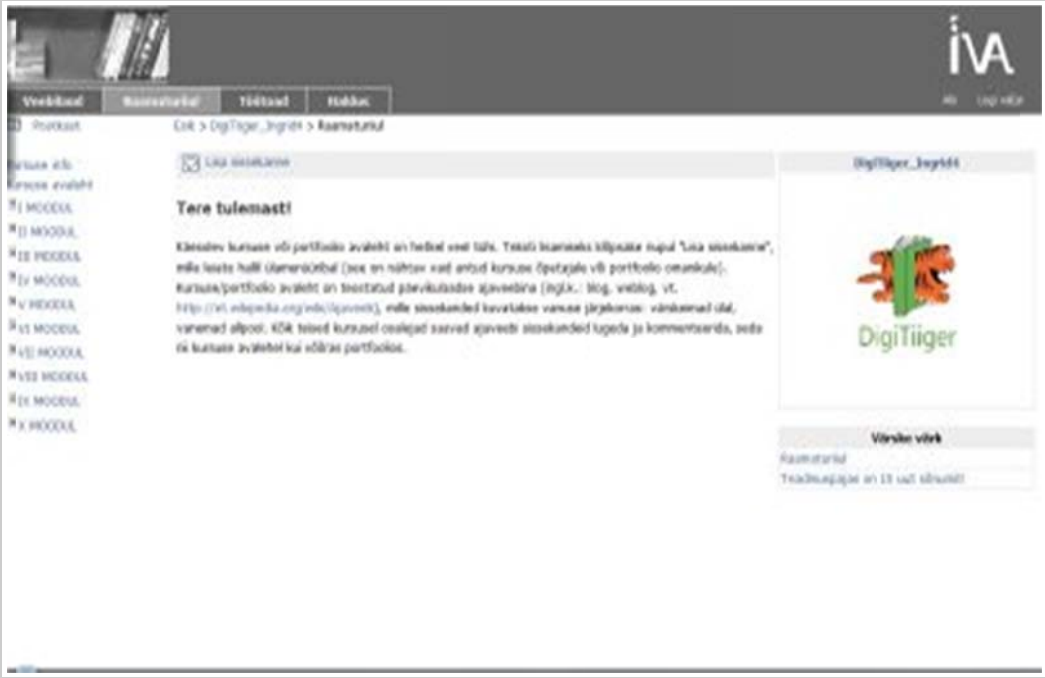


Рис. 2. Зовнішній вигляд початкової сторінки курсу у середовищі IVA



Рис. 3. Зовнішній вигляд початкової сторінки курсу у середовищі Moodle

Сучасні комунікації полегшують спілкування професорсько-викладацького складу, дають змогу об'єднувати зусилля під час розв'язання різноманітних проблем. Особливо це влаштовує сором'язливих студентів — їм легше ставити запитання в письмовій формі й конфіденційно. Велику роль у цьому відіграє асинхронний зв'язок, що дає змогу організувати ефективну бесіду навіть при невисокому рівні володіння мовою, якою здійснюється навчання.

2. *Розвиток співробітництва студентів.* Навчання в колективі значно ефективніше, ніж самостійне. Не секрет, що робота в колективі збільшує захопленість навчанням, а розподіл ідей поліпшує процес мислення. Спільне навчання, розв'язання проблем, їх обговорення посилюється існуючими системами комунікацій. Електронна пошта уможливорює спілкування студентів у будь-який час, навіть якщо вони розділені простором.

3. *Використання активних засобів навчання.* Студенти мають обговорювати матеріал,

що вивчається, обмірковувати, пов'язувати його зі своїм життєвим досвідом.

Діапазон технологій, що використовуються, дуже великий. Усі вони включають три компоненти: програмні засоби, навчальні матеріали й бесіди в реальному часі. Нині сучасні засоби комунікації можуть їх підтримувати.

4. *Швидкий зворотний зв'язок.* У процесі вивчення матеріалу студенти потребують допомоги. Це оцінка їхніх знань, консультації під час виконання самостійних завдань. Вони мають знати, про що їм треба ще дізнатися і як оцінити свої знання. Нині таких можливостей багато. Це електронна пошта, відеоконференцзв'язок. Комп'ютери накопичують інформацію про роботу студента, а це дає можливість аналізувати його досягнення.

5. *Ефективне використання часу.* Час, помножений на енергію, є основою навчання. Ефективне використання часу важливе для студентів, і для викладачів. Успішний розподіл часу забезпечує ефективне учіння та ефективне викладання.

6. *Висока мотивація.* Мотивація потрібна кожному: і тому, хто недостатньо підготовлений або не хоче проявляти себе, і тому, хто здібний та активний. Нові технології істотно підвищують мотивацію навчання. У процесі використання Інтернету, не лише опановується інформація, а й активізуються пізнавальні вміння студента аналізувати, узагальнювати й оцінювати. Потужним мотивом є подання закінченої студентської роботи в Інтернет.

7. *Урахування здібностей студентів і шляхів навчання.* До вивчення веде безліч шляхів. Урахування здібностей студентів збагачує, урізноманітнює й індивідуалізує їхню навчальну роботу. Студенти мають показати свої здібності в оволодінні методами навчання, а технологічні ресурси якраз і дають змогу забезпечити різноманітні засоби навчання, використовуючи допомогу викладачів, лабораторні роботи, задачі тощо.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко— К. : Либідь, 1997. — 376 с.
2. Гуревич Р.С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях : навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія. — Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2004. — 365с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. нав України ; головний редактор В.Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040с
4. Кухаренко В.М. Практичний курс дистанційного навчання : збірник «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання» / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко, М. В. Савченко. — Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова. — Випуск 4. — 2001. — 230 с.
5. Солдаткин В.И. Информационно-образовательная среда открытого образования // Тезисы докладов Всероссийской научно-методической конференции «Телематика 2002». — Санкт-Петербург. — 2002
6. Информатика. Энциклопедический систематизированный словарь-справочник. — [Електронний ресурс]. — Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/dict/informatica/>

У статті проаналізовано сутність поняття «інформаційно-навчальне середовище». Автором розкрито можливості віртуального навчального середовища, надано порівняльну характеристику найбільш розповсюдженим віртуальним навчальним середовищам на пострадянському просторі.

Ключові слова: дистанційна освіта, інформаційно-навчальне середовище, віртуальне навчальне середовище

В статье проанализированы сущность понятия «информационно-обучающая среда». Автором раскрыты возможности виртуальной учебной среды, предоставлена сравнительная характеристика наиболее распространенных виртуальных учебных сред на постсоветском пространстве.

Ключевые слова: дистанционное образование, информационно-обучающая среда, виртуальная образовательная среда

The article analyzes the nature of the concept of «information and learning environment.» The author has disclosed the possibility of virtual learning environment, given the comparative description nayrozpovsyudzhenym virtual learning environments in post-Soviet space.

Keywords: distance education, information and learning environment, virtual learning environment

УДК 378.147.88

Т.П. Бабенко
м. Кривий Ріг, Україна

УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВНЗ

Масштабні соціальні, економічні та культурні зміни, які відбуваються у сучасному українському суспільстві, зумовили реформування і в освітній галузі. Сьогодення висуває людству високі вимоги до особистісних і професійних якостей. Пріоритетом стає не накопичення знань, а здатність оперувати отриманою інформацією, володіти професійними вміннями за нестандартних умов, знаходити не типові шляхи розв'язання проблем. А відтак першочерговою постає якість навчання та виховання.

Проте незважаючи на освітні зміни, сучасні студенти складають письмові та тестові диференційовані заліки й іспити. Творчість, самостійність, захист індивідуальних або колективних робіт, відходить на другий план, чи не береться до уваги взагалі. Буває так, що молоді фахівці, які отримували високі бали у ВНЗ, на практиці не можуть продемонструвати свої знання й уміння. Їм доводиться набувати необхідні навички безпосередньо у процесі професійної діяльності.

Отже, кінцевою метою навчання майбутніх фахівців має бути не здобуття певної суми знань, а формування умінь використовувати отримані знання на практиці. На наш погляд, особливе місце в розв'язанні означеної проблеми посідає дослідницька діяльність студентів. Постає необхідність розглянути сутність понять «дослідження», «дослідницькі уміння і навички», умови їх формування.

У Великій Радянській Енциклопедії дослідження постулюється як процес утворення нових наукових знань, один із видів пізнавальної діяльності. Характеризується об'єктивністю, відтворюваністю, доказовістю, точністю (що тлумачиться по-різному). З'ясовують два взаємопов'язаних рівні: емпіричний і теоретичний. На першому встановлюються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності. На другому – висуваються і формулюються загальні для окремої предметної галузі закономірності, що дозволяють пояснювати раніше відкриті факти та емпіричні закономірності, а також передбачати майбутні події і факти [3, с. 16].

У педагогічній літературі дослідження розглядається як вид систематичної пізнавальної діяльності, спрямованої на набуття нових знань, інформації та вивчення визначених проблем на основі спеціальних стандартизованих методів (експеримент, спостереження) [11, с. 66]. При цьому метою дослідництва постають не лише нові знання як кінцевий результат інтелектуальної діяльності, а й сам процес створення знаннєвого продукту, в результаті якого студент набуває дослідницьких умінь і навичок, розширює власні обсяги пізнання, змінює своє становище в соціумі.

Під час ретроспективного аналізу наукового фонду ми з'ясували, що у педагогічній практиці підходи щодо формулювання поняття «уміння» і «навички» мали неоднозначний характер, співвідношення між досліджуваними категоріями розглядалися з різних позицій.

Так, Н. Риков пропонує тлумачити уміння як готовність діяти розумно, свідомо, а не бути подібним до автомату; цей феномен виникає на основі пізнання і засвоєння певної діяльності, аналізу умов розв'язання трудового завдання. Навичка, за словами науковця, це уміння удосконалене внаслідок повторення та тренування тих чи тих дій [10, с. 29].

Таку позицію підтримує Н. Левітов, акцентуючи увагу на тому, що не має такої навички, в основі якої не було б уміння, яке поступово вдосконалюється у процесі вправ і практики [5, с. 263-265].

У Великій Радянській Енциклопедії навичка розглядається як доведене до автоматизму уміння розв'язувати той чи інший вид завдань (частіше за все рухових). Будь-який новий спосіб дії, що протікає спочатку як певна самостійна, розгорнута і свідомо дія, у подальшому

в результаті багаторазового повторення може здійснюватися вже як компонент дії, що виконується автоматично [3, с. 572].

Протилежну позицію займає Є. Мілерян, який говорить про навички як про автоматизовані дії, що виконуються під контролем свідомості. А уміння визначає як «знання в дії», властивістю якого є змога успішно розв'язувати поставлені завдання у змінених умовах діяльності [6, с. 35-38].

Науковця підтримує В. Онищук та вказує на те, що навичка – це утворена на основі вправ автоматизована дія, є компонентом уміння, в її основу покладено елементарні дії. Уміння – здатність виконувати складну комплексну дію, та включає в себе знання теоретичних основ дії (поняття, закону, теорії), знання способів виконання дії, їх зміст та послідовність (правила, прийоми), призначення необхідного обладнання (апаратури, приборів, інструментів), навичок роботи з ними, практичний досвід виконання аналогічних дій, елементи творчості (розв'язання проблем, інсайту), формуються на основі включення учнів у творчу діяльність [8, с. 21, 22].

Поняття «навичка» тлумачиться у педагогічній енциклопедії як дія, що характеризується високою мірою засвоєння, на цьому етапі дія стає автоматизованою – свідомий контроль настільки згорнутий, що виникає ілюзія його повної відсутності, при цьому дія виконується злито, як єдине ціле, і настільки легко та швидко, що здається ніби його виконання іде «саме по собі». Високий рівень засвоєння діяльності відрізняє навички від уміння, яке передбачає таку міру засвоєння, коли для правильного виконання дії ще потрібний розгорнутий свідомий самоконтроль. Навичка формується і в процесі засвоєння дії, через вправи. Утворення навички в людини – процес свідомий. Суттєва роль у формуванні навички належить усвідомленню мети і завдань дії – що має бути отримано в результаті дії на окремих його етапах [9, с.14].

Уміння ж визначаються як можливість ефективно виконувати дії (діяльність) відповідно до мети та умов, у яких доводиться діяти. Якість умінь визначається характером і змістом знань про дії що виконуються, тісно пов'язані з навичками як засобами виконання дії, які відповідають меті та умовам, у яких доводиться діяти. Проте на відміну від навичок уміння можуть формуватися і без спеціальних вправ у виконанні конкретних дій. У таких випадках уміння спирається на знання та навички, що були набуті раніше. Уміння вдосконалюється згідно з рівнем оволодіння навичками. Високий рівень умінь означає змозгу користуватися різними навичками задля досягнення однієї і тієї ж мети залежно від умов дій [9, с. 362].

Ураховуючи вищезазначені погляди, як орієнтир подальшої роботи, дослідницькі навички витлумачуємо як комплекс умотивованих дій, спрямований на ефективне, самостійне виконання професійних завдань у межах своєї компетенції із застосуванням наукових прийомів за нестандартних ситуацій. Дослідницькі уміння – це процес застосування сформованих навиків у різний спосіб в широкому спектрі стандартних і нестандартних ситуацій. Тож, дотримуючись логічної послідовності формування зазначених категорій, процес має відбуватись у такому порядку: теоретичні знання → дослідницькі навички → дослідницькі уміння.

У пропонуваній розвідці постала необхідність з'ясувати, які саме уміння і навички належать до дослідницьких. Порівняльний аналіз наукового літературного фонду дозволив нам визначити таку номенклатуру зазначених категорій:

1) інтелектуальні дослідницькі уміння: робота з інформаційними об'єктами різної формації (першоджерела, наукові документи, медійні та інтернет ресурси), визначення та формулювання проблеми, постановка завдань, схематичне, графічне, мультимедійне зображення інтерпретації отриманих результатів, оформлення та презентація роботи, інтеграція навичок й умінь з інших галузей знань;

2) практичні: безпосередньо практична діяльність, планування та корекція роботи, вибір валідних методів дослідження, їх практичне використання, застосування результатів дослідження у професійній діяльності;

3) аналітичні: аналіз та корекція отриманої інформації й результатів діяльності, оцінювання індивідуальної ролі та колективного внеску в дослідження, визначення рівня особистості інтелектуального росту;

4) комунікативні: ведення коректного діалогу, аргументоване пояснення та відстоювання власних позицій, пошук компромісів, толерантність до іншої думки.

Відповідно, пропоновані характеристики складають систему, усі елементи якої мають відповідати та доповнювати одна одну. За рівнем їх узгодженості можна говорити про якість самого наукового дослідження.

На практиці визначають і застосовують два основні види дослідницької діяльності студентів, які органічно продовжують один одного:

1) навчальна науково-дослідницька діяльність, передбачена діючими навчальними планами та робочими програмами (до цього виду роботи належать курсові та дипломні проекти);

2) дослідницька робота у позанавчальний час, яка є більш ефективним засобом формування дослідницьких умінь і навичок.

Процес формування дослідницьких умінь і навичок не є стихійним, спонтанним, не керованим або епізодичним, оскільки не сприяє повноцінному розвитку наукового мислення та становленню висококваліфікованого фахівця, а забезпечується дотриманням певних умов, створених педагогом задля досягнення дидактичної мети.

Однією з пріоритетних умов ми виокремлюємо вмотивованість студентів до дослідництва. У роботах Л. Божович відзначається, що діяльність студентів активізується системою різноманітних мотивів, які для кожного мають різну спонукальну дію. Одні з них є основними, провідними, інші – другорядними, що не мають самостійного значення. Тож автор визначає дві великі категорії:

1) пов'язані зі змістом самої навчальної діяльності та процесом її виконання, це пізнавальні інтереси, потреба в інтелектуальній активності та в оволодінні новими знаннями, вміннями та навичками;

2) відносини дитини з навколишнім середовищем, які пов'язані з потребою в спілкуванні з іншими людьми, їх оцінюванні та погодженні (тобто широкі соціальні мотиви) [1, с. 36].

Обидві зазначені категорії є необхідною умовою для будь-якої діяльності.

Усе це дає змогу говорити про те, що на початку свого навчання, студенти перших курсів намагаються побудувати взаємовідносини з членами нового колективу (одногрупниками, куратором та викладачами), відповідати вимогам, які висуває навчальний заклад. Нові потреби виникають у процесі подальшого навчання. У цей період необхідно створити умови для виникнення бажання засвоєння нової інформації, набути професійно-важливих умінь і навичок, та забезпечити перехід до більш складного виду діяльності – самоосвіти. Досягнення цієї мети буде можливим за рахунок розвитку прагнення до особистої дослідницької діяльності в навчальному процесі від найпростіших її видів (загальних: визначення теми та завдань заняття, вміння сформулювати запитання; професійних: зумовлених вимогами майбутньої професії) до складних (проведення експериментів, власного дослідження, виступи перед аудиторією з доповіддю, аргументований захист власних ідей). Тобто, сформулювати за концепцією Л. Божович, ненасичені потреби, які не зникають унаслідок насичення, а підсилюються, спонукаючи людину до нових пошуків і створення предмета їх задоволення [2, с. 17].

Зазвичай на початку свого навчання студенти натрапляють на проблеми, пов'язані з великим обсягом нової інформації, викладання предметів, більшою мірою, за традиційними методиками, які потребують лише механічного відтворення. Викладачі за допомогою лекцій, співбесід, консультацій доносять певний навчальний матеріал, а студенти запам'ятовують його та повторюють на практичних та лабораторних заняттях або іспитах. Коли наука стрімко розвивається, отримані в такий спосіб знання стають малоцінними та швидко втрачають актуальність. Тому більшість педагогів схиляються до думки, що їхньою метою є не

примушення студента запам'ятати лекційний матеріал, а потім, за потреби, відтворити його, задля отримання позитивної оцінки, а навчити обирати з великої кількості інформації необхідну, опрацьовувати її, робити висновки, і так здобувати нові знання. Рівень підготовленості до професійної діяльності прямо залежить від того, наскільки в майбутнього спеціаліста сформовані дослідницькі уміння і навички. Тож активне залучення студентів до дослідницької роботи є наступною умовою формування дослідницьких умінь і навичок.

Так, на думку В. Нагаєва, залучення студентів до дослідницької роботи є одним із найперспективніших спрямувань освітньої діяльності. А студентське дослідження визначає як здатність студентів пізнавати свій внутрішній світ, мобілізувати сили для розуміння і творення нових матеріальних і духовних цінностей, що мають індивідуальне та спільне значення [7, с. 206].

Н. Демешкант, переконує в тому, що розвиток дослідницьких умінь дозволяє студенту не тільки відтворювати зміст вивченого матеріалу, але й міркувати самостійно, усвідомлюючи проблеми і зумовленість явищ, установлюючи закономірності та логічні зв'язки у вивченому матеріалі [4, с. 24].

Не менш важливою умовою постає поступове оволодіння дослідницькими уміннями та навичками протягом усього періоду навчання. Починати роботу необхідно з першого курсу з поступовим ускладненням дослідництва в ході занять. На початковому етапі основним завданням стає встановлення взаємозв'язку між предметами, що вивчаються та практичними заняттями, інтеграція знань з різних дисциплін. Задля цього доцільно запроваджувати елементи дослідницької діяльності з усіма її етапами: визначення проблеми, вибір теми, планування, робота із інформаційними ресурсами, проведення експерименту, оформлення результатів, презентація та захист. Діяльність викладача має бути спрямована на послідовне формування дослідницьких умінь і навичок. Має відбутись перехід від пасивного сприйняття та засвоєння інформації, до активної взаємодії, завдяки тому, що кожна із сторін-учасників бере на себе певні зобов'язання.

Наступною умовою ми виокремлюємо відповідну підготовку педагогічних кадрів до впровадження дослідництва поміж студентів, що дозволить продуктивно розв'язувати проблеми навчання в умовах пошукової діяльності. Викладач з оратора та носія єдиної правильної інформації перетворюється на координатора, консультанта основне завдання якого полягає в тому, аби навчити студента оперувати набутими знаннями, уміннями і навичками, знаходити валідні шляхи розв'язання нестандартних ситуацій. Процес навчання перетворюється на співробітництво, де викладач і студент стають рівноправними партнерами.

Від сучасної освіти вимагається не звичайне фрагментарне включення методів дослідницького навчання в освітню практику, а цілеспрямована робота з розвитку дослідницьких умінь і навичок студентів, створення умов, які дозволять відмовитися від репродуктивного навчання та забезпечать спрямування навчального процесу на розвиток особистості освіченої, конкурентоспроможної, здатної до самопізнання, саморозвитку та самовдосконалення. Отже, активне запровадження дослідницької діяльності студентів забезпечить оволодіння методами наукового пізнання, формування повноцінних, усвідомлених знань, їх оперативне використання.

Література:

1. Божович Л. И. Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Лидия Ильинична Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейн. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с.
2. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков: [сборник статей] / Л. И. Божович, Л. В. Благонажина. - М. : Педагогика, 1972 – 351 с.
3. Большая Советская Энциклопедия / глав. ред. А. М. Прохоров. - [изд 3-е]. – М. : Советская Энциклопедия, 1972. – Т. 10. – 592 с.
4. Демешкант Н. А. Развитие исследовательских умений как основа формирования научного мировоззрения студентов высших учебных заведений / Н. А. Демешкант // Нові технології навчання: науково-методичний збірник. - С. 23 – 25.

5. Левитов Н. Д. Психология труда / Николай Дмитриевич Левитов. - М. : гос. уч. пед. издат Министерства просвещения РСФСР, 1963. - 310с.
6. Милерян Е. А. Психология формирования общеобразовательных политехнических умений / Евгений Александрович Милерян. - М. : Педагогика, 1973. - 300 с.
7. Нагаєв В. М. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / В. М. Нагаєв. - К. : Центр учбової літератури, 2007. - 232 с.
8. Онищук Л. Організація проектно-технологічної діяльності вчителя і учня (навчально-тематичний план і програма проблемного семінару) / Л. Онищук // Рідна школа. - 2005. - №3. - С. 14 - 15.
9. Педагогическая энциклопедия / глав. ред. А. И. Каиров. - М. : Советская Энциклопедия, 1968. - Т. 4. - 912 с.
10. Рыков Н. А. К вопросу об образования умения / Н. А. Рыков // Советская педагогика. - 1953. - №10. - С. 29 - 37.
11. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. - К. : «ЕксОб», 2004. - 304 с.

У статті розглянуто сутність понять «дослідження», «дослідницькі уміння і навички», умови їх формування.

Ключові слова: дослідження, уміння, навички, дослідницькі уміння і навички, педагогічні умови.

В статье рассмотрены понятия «исследование», «исследовательские умения и навыки», условия их формирования.

Ключевые слова: исследование, умения, навыки, исследовательские умения и навыки, педагогические условия.

In paper is examined notions «research», «research skills and habits», conditions them foming.

Keywords: research, skills, habits, research skills and habits, pedagogic condetions.

УДК 378.147.091.3:004.77

М.Ю. Байло, Т.Ф. Архіпова
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ПОРТАЛІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВНЗ

Зміст і якість освіти, її відповідність сучасним потребам суспільства, є пріоритетним напрямком розвитку українського суспільства в умовах європейської інтеграції. Відкритість і доступність освіти визначають стан інтелектуального потенціалу держави. Суттєвим резервом підвищення якості та доступності професійно-технічної освіти є ефективне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Це стосується не лише навчально-виробничого процесу, а й управління освітою, системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів тощо. Тому слід підкреслити, що випереджальний розвиток сфери професійної освіти на основі інтеграції педагогічних, інформаційних і телекомунікаційних технологій, створення на їх основі освітніх порталів ВНЗ, районів, областей ы регіонів з відповідним науково-методичним наповненням і можливостями використання наукових, освітніх та управлінських ресурсів у процесі розв'язання різнорівневих завдань стає важливим національним пріоритетом сучасності.

І якщо раніше символами навчання були знання, вміння, громадське виховання, то новий погляд на освіту передбачає компетентність, ерудицію, індивідуальну творчість, самостійний пошук знань і потреба в їх вдосконаленні. Формування внутрішньої потреби до самонавчання стає вимогою часу і умовою реалізації особистісного потенціалу. Здатність людини відбутися професійно на достатньо високому рівні, залежить від можливості самостійного освоєння нових професійних знань.

Вирішення цих завдань неможливе без чіткого планування всіх ланок навчального процесу з глибокою міждисциплінарною координацією дисциплін професійної спрямованості ВНЗ, що можна забезпечити засобами ІКТ для створення порталів кафедр, інститутів, факультетів.

Постановка проблеми. Застосування ІКТ у навчальному процесі ВНЗ дозволяє реалізувати ідеї індивідуалізації та диференціації навчально-виховного процесу ВНЗ [6], забезпечити підвищення рівня знань, умінь та навичок учнів унаслідок позитивного впливу засобів ІКТ [1; 4; 6]. Окрім того, впровадження дистанційної освіти (ДО) стає можливим і на теренах України, створення системи неперервної освіти буде супроводжувати все активне професійне життя людини. Уніфіковану систему освіти замінить варіативна за змістом, методами і формами, строками і шляхами навчання система різнорівневих навчальних закладів, об'єднаних засобами ІКТ – електронними інформаційно-освітніми порталами.

Аналіз основних досліджень. Теоретико-методологічні та методичні основи розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), питання проектування, створення та застосування ІКТ на прикладі електронних навчально-методичних комплексів відображені в роботах В. Бикова, Р. Гуревича, Ю. Жука, О. Шестопалюка та ін. Особливості використання ІКТ у підготовці педагогів розглядаються в наукових, навчально-методичних працях М. Кадемії. Питання, пов'язані з формуванням професійних знань учнів ПТНЗ засобами мультимедіа, знайшли відображення в дисертаційних дослідженнях Л. Шевченко, Г. Кедровича, Л. Коношевського, В. Кухаренко.

З огляду на вищесказане **метою** даної статті є обґрунтування теоретичних основ застосування засобів ІКТ (освітніх порталів) для організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, зокрема, ДО.

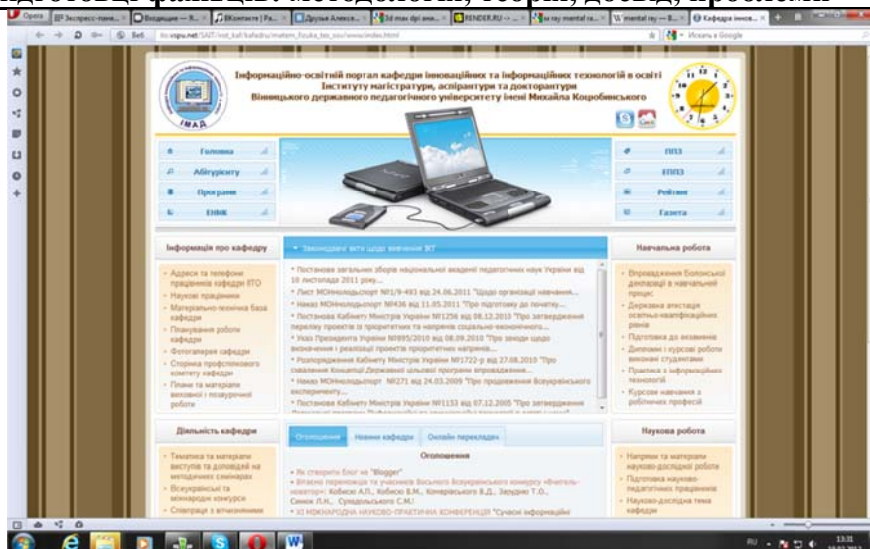
Виклад основного матеріалу. Для забезпечення ефективності ДО, технології, яка інтегрує традиційні форми освіти – ІКТ, і дозволяє здійснювати навчальний процес на відстані від базового навчального закладу, велике значення надається грамотному використанню передових досягнень у сфері ІКТ, а саме: комп'ютерних мереж, програмних засобів (телекомунікаційних, інформаційних, організаційних, методичних). Інакше кажучи, засобами ІКТ ми маємо забезпечити навчальну аудиторію: навчально-методичними матеріалами, засобами спілкування та контролю знань. Змістовно всі ці складові мають відповідати державним стандартам освіти, що передбачає постійне оновлення змістовної складової.

Необхідність упровадження ІКТ в освітню діяльність ВНЗ, а також враховуючи особливості організації ДО підготовки майбутніх фахівців, у нашому випадку, педагогічних працівників та інженерів-зварювальників, ми здійснюємо дослідження щодо створення різнорівневих багатofункціональних інформаційних освітніх порталів кафедр Інноваційних та інформаційних технологій в освіті (ІТО) Інституту магістратури, аспірантури та докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського та Технології підвищення зносостійкості (ТПЗ) факультету автомобілів та їх ремонту і відновлення, які реалізують концепцію доступності високоякісної освіти.

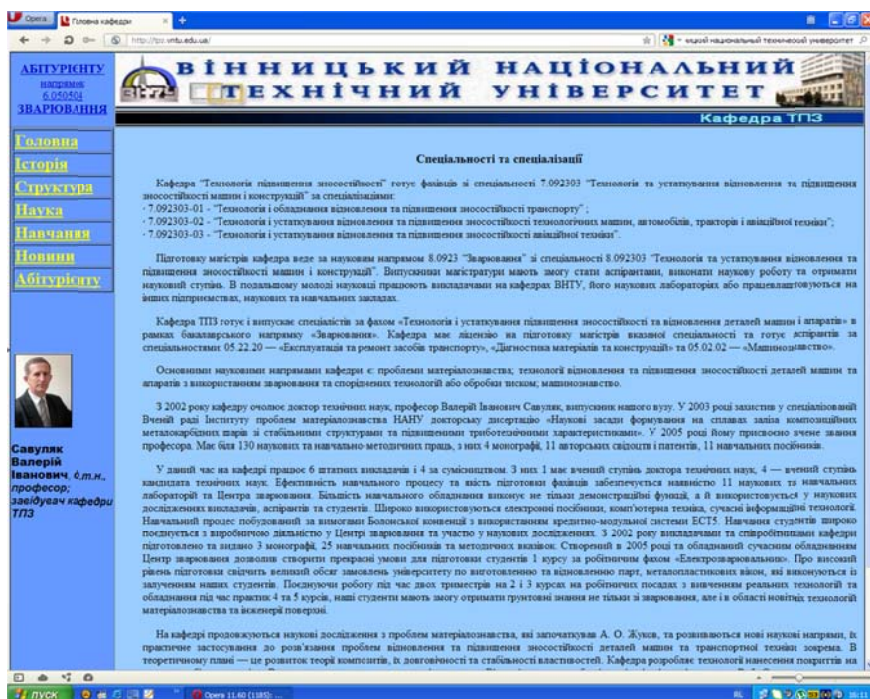
ДО є наступником заочної форми навчання. Зі створенням інформаційно-освітнього порталу ВНЗ вирішуються протиріччя між очною і заочною формами освіти, які представляли якісний і масовий підходи до навчання.

Послідовне впровадження в навчальний процес on-line-навчання сприяє розміщенню на порталах ВНЗ актуальної освітньої інформації і створює умови для інтеграції в навчальний процес ВНЗ освітнього контенту, інноваційних технологій навчання, організаційних моделей навчання, підвищення професійної компетентності викладачів [3].

На вищезгаданих кафедрах Вінницьких державного педагогічного (ВДПУ) та національного технічного (ВНТУ) університетів створено освітньо-наукові портали. Головні сторінки порталів кафедр показані на рис. 1.



а)



б)

Рис. 1. Головні сторінки порталів кафедр:

а) інноваційних та інформаційних технологій в освіті ВДПУ;
б) технологій підвищення зносостійкості ВНТУ.

Завдяки ресурсам порталів забезпечується можливість користувачам отримувати інформацію про роботу кафедр у різних напрямках: навчальна робота (державна атестація освітньо-кваліфікаційних рівнів; дипломні і курсові роботи, виконані студентами; практика з інформаційних технологій; курсове навчання з робітничих професій; підготовка до екзаменів); наукова робота (напрями та матеріали науково-дослідної роботи; науково-дослідна тема кафедри; підготовка науково-педагогічних працівників; експериментальна робота; Intel проекти «Навчання для майбутнього»; науково-педагогічна практика магістрів; видавнича діяльність кафедри); діяльність кафедри (тематика та матеріали виступів і доповідей на методичних семінарах; всеукраїнські та міжнародні конкурси; співпраця з вітчизняними навчальними закладами; співпраця з зарубіжними навчальними закладами; відкриті заняття

викладачів кафедри); інформація про кафедру (адреси та телефони працівників кафедри; наукові працівники; планування роботи кафедри; фотогалерея кафедри); сторінка профспілкового комітету кафедри; плани та матеріали виховної та позаурочної роботи; педагогічне програмне забезпечення; абітурієнту; програми; електронні навчально-методичні комплекси; електронні педагогічні програмні засоби; рейтинг викладачів кафедри; електронна газета (ВДПУ).

Портал кафедри технологій підвищення зносостійкості ВНТУ має дещо іншу структуру: головна сторінка містить інформацію про спеціальності і спеціалізації; коротку історичну довідку про кафедру; структуру кафедри (керівництво, викладачі і співробітники кафедри, аспіранти і магістранти, матеріально-технічна база); інформація про науково-дослідну роботу кафедри (держбюджетна та госпдоговірна тематика, участь у конференціях, перелік опублікованих статей, робота аспірантів і здобувачів); інформація про дисципліни, викладання яких забезпечує кафедра, навчальні посібники та методичні вказівки, інформація про науково-методичну роботу й інформаційні пакети дисциплін; новини кафедри (наприклад, інформація про проведення звітної науково-практичної конференції кафедри або факультету); інформація для абітурієнтів, рис. 2.

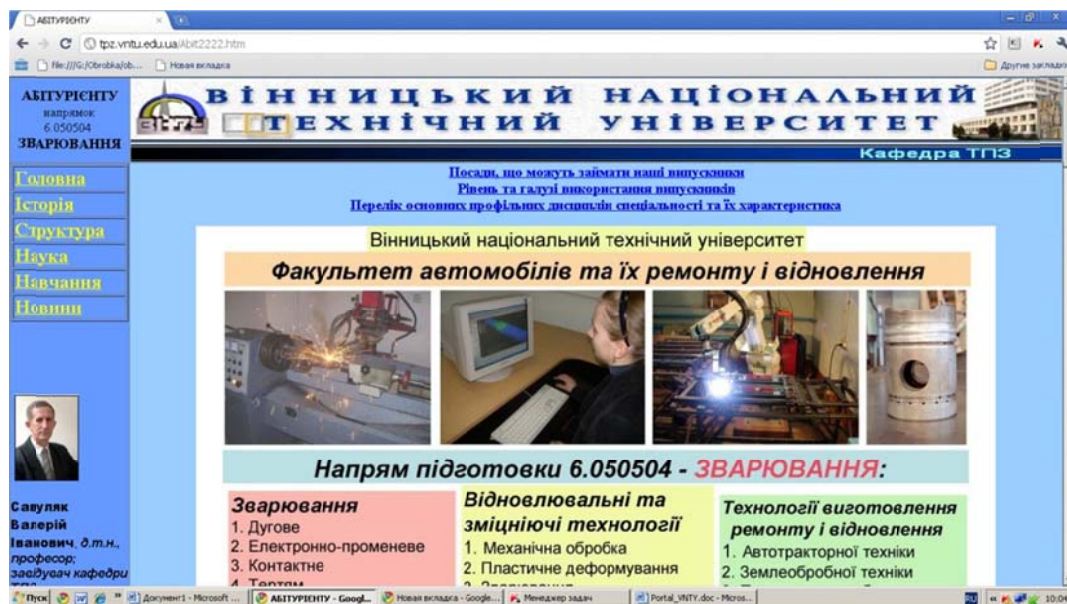


Рис. 2. Сторінка з інформацією для абітурієнтів

Розглянемо більш детально розділ «Електронні навчально-методичні комплекси» (ЕНМК) кафедри ПТО, який складається з двох частин, що відповідають освітньо-кваліфікаційним рівням «Бакалавр» та «Спеціаліст» (рис. 3).

На цій сторінці ми можемо перейти до будь-якого ЕНМК із будь-якої дисципліни, викладання якої забезпечує кафедра, відповідно до напрямків підготовки майбутніх педагогів (рис. 4), наприклад, до дисципліни «Мультимедійні засоби навчання» (рис. 5).

ЕНМК із дисципліни «Мультимедійні засоби навчання» містить такі розділи: методичні матеріали (анотація, навчальна програма, робоча програма, тематичний план); навчальні матеріали (лекції, лабораторні роботи, електронний підручник, література, словник термінів); контроль знань (критерії оцінювання, контрольні запитання, тести, комплексна контрольна робота); самостійна робота, студентські роботи.

Цю дисципліну вивчають студенти всіх напрямків підготовки університету. Студенти природничо-математичного напрямку підготовки цю дисципліну вивчають за навчальним планом, який відрізняється від навчального плану, призначеного для студентів гуманітарних напрямків підготовки. Тобто, на порталі кафедри розміщено два комплекси з дисципліни

«Мультимедійні засоби навчання» – для студентів гуманітарних і природничо-математичних спеціальностей.

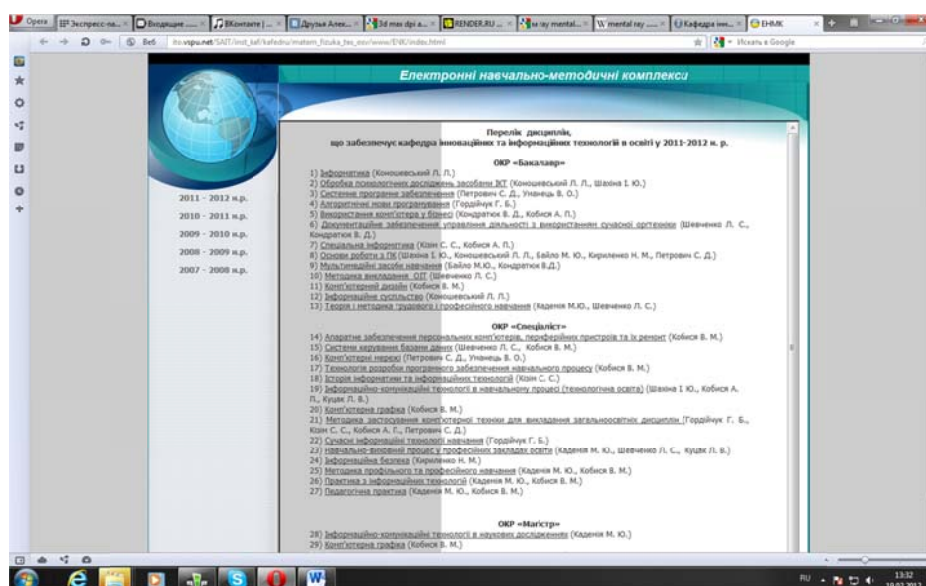


Рис. 3. Головна сторінка розділу «Електронні навчально-методичні комплекси»

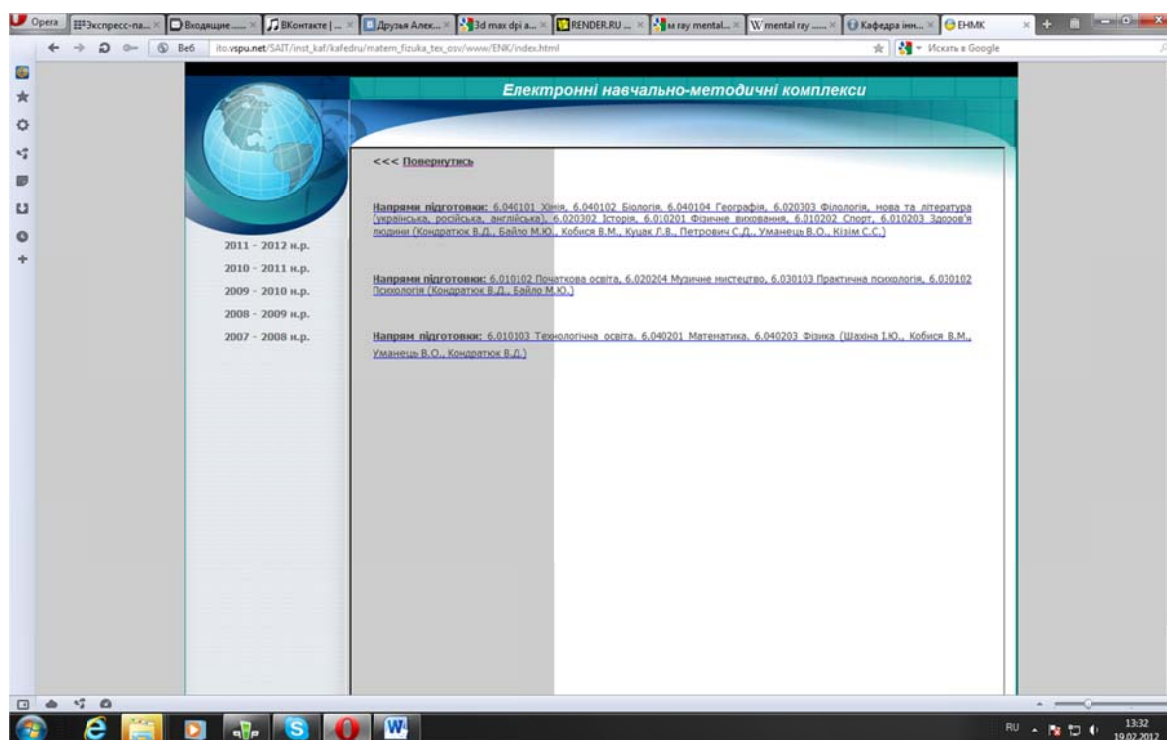


Рис. 4. Сторінка вибору ЕНМК за напрямками підготовки

Робочі програми розроблені для різних напрямків і спеціалізацій і мають професійну спрямованість.

ЕНМК із дисципліни «Мультимедійні засоби навчання» дозволяють виконати наступні завдання:

- забезпечення широкого і якісного доступу до наявних педагогічних програмних засобів (ППЗ), до інформаційних ресурсів порталу кафедри;
- створення технічних умов для пошуку і вивчення матеріалу, викладеного в доступній формі у вигляді інформаційних тематичних блоків, що допомагає студентам отримати необхідну навчальну інформацію в повному обсязі;

- стимулювання процесу створення інноваційних ППЗ;
- навчально-методичний супровід освітнього процесу тощо.

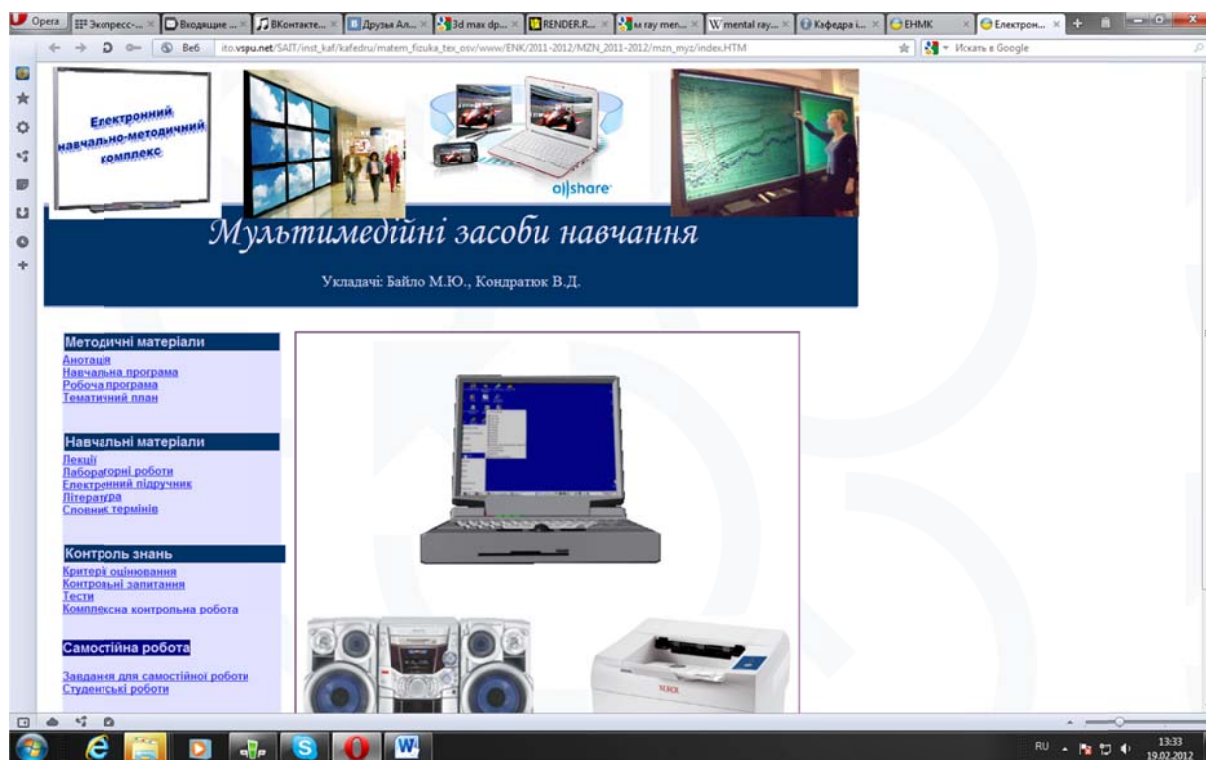


Рис. 5. Головна сторінка ЕНМК «Мультимедійні засоби навчання»

Розглянемо роботу студентів із ЕНМК «Мультимедійні засоби навчання». Отримавши доступ до навчально-методичних матеріалів в електронному вигляді, студент може їх роздрукувати або вивчати отриманий навчально-методичний матеріал безпосередньо з екрану. Окрім того, у процесі навчання студент може самостійно і автономно звертатися до різних розділів і видів робіт із дисципліни, що допоможе йому поглибити і розширити знання щодо використання мультимедійних засобів навчання у майбутній професійній діяльності.

Після вивчення певного об'єму матеріалу, студент може у письмовій формі (електронною поштою або по Skype) поставити питання викладачеві і отримати на них відповіді.

Далі, як продовження процесу навчання, для перевірки якості засвоєння викладач може задати ряд контрольних питань, надіславши їх студентові електронною поштою. Студент може також проводити самотестування, використовуючи електронні тести, розміщені в ЕНМК, для підготовки до захисту лабораторних робіт, складання заліку (іспиту). Залік (іспит) студент складає особисто під час прямого контакту з викладачем у традиційній формі: білет – питання – практичне завдання – відповідь (заліковий тест).

Аналогічну структуру має і ЕНМК з дисципліни «Технологія металів та матеріалознавство» (ВНТУ) і все, що було сказано про роботу з ЕНМК «Мультимедійні засоби навчання», можна сказати і про цей комплекс, рис. 6.

Висновки. Застосування ІКТ у професійній освіті тісно пов'язано з використанням і всебічним удосконаленням освітньо-наукових порталів внз, які сприяють професійному і особистісному розвитку студентів.

Застосування ІКТ у навчальному процесі істотно підвищує рівень знань і вмінь студентів, суттєво покращує рівень засвоєння матеріалу, підвищує рівень пізнавальних інтересів студентів і мотиваційну складову навчальної діяльності, обумовлену тим, що застосування інноваційних технологій є цікавим, новітнім.

Створені засобами ІКТ науково-освітні портали забезпечують можливість динамічно оновлювати навчально-методичні ресурси, пропонувати студентам ППЗ, створені кваліфікованими педагогами, застосовувати такі педагогічні технології, які враховують пізнавальні можливості студентів.

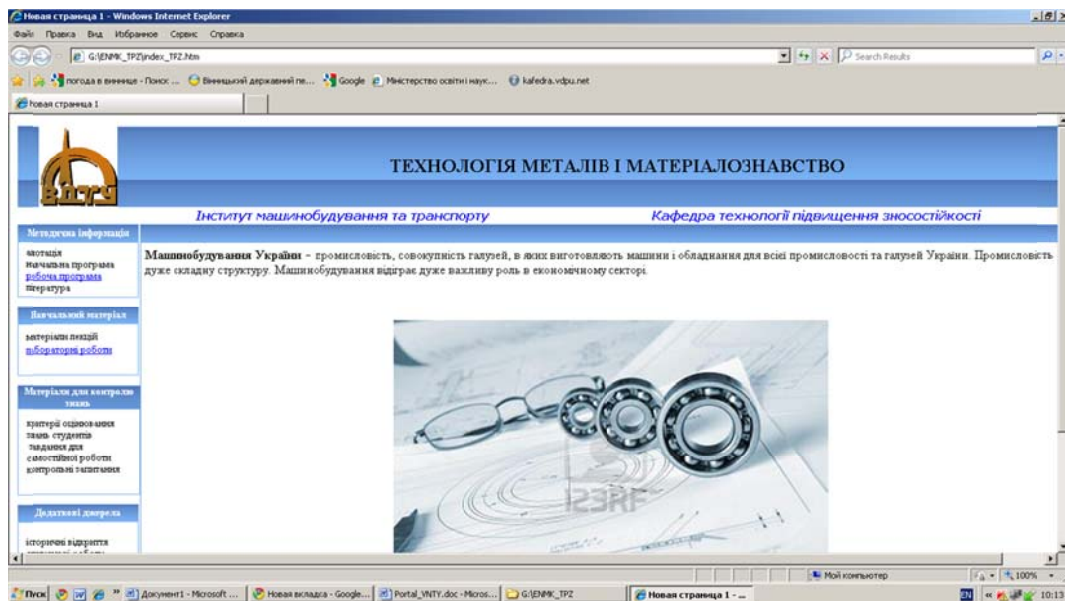


Рис. 6. Головна сторінка ЕНМК «Технологія металів і матеріалознавство»

Упровадження освітньо-наукових порталів забезпечує для викладача додаткові можливості успішно вирішувати складні науково-методичні завдання: встановлення змістовних зв'язків у ланцюжку «загальне – особливе – одиничне»; відбір дидактично обґрунтованих методик засвоєння студентами нових знань; використання варіативних і комбінованих методик (технологій) навчання з урахуванням реальної готовності студентів до репродуктивного та продуктивного типу навчальної діяльності; забезпечення розширення суб'єктивного статусу студента в його освітній діяльності, так як дозволяє кожному студенту знайти свою оптимальну освітню траєкторію (час, темп, обсяг вивченого матеріалу, послідовність засвоєння тощо).

Література:

1. Башинська Т. Проектувальна діяльність – основа вчителя і учнів / Т. Башинська // Початкова школа. – 2003. - №7. – С. 35 – 38.
2. Гуревич Р.С. Організація баз даних у MS Access: навчальний посібник для учнів і студентів нетехнічних навчальних закладів / Р.С. Гуревич, Л.В. Жиліна, М.Ю. Кадемія. – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2006. – 252 с.
3. Калюжна Т.М. Організаційно-педагогічні умови застосування освітньо-наукового portalу в системі екстернатної підготовки фахівців у технічному університеті : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.М. Калюжна. – Київ, 2009. – 183 с.
4. Крилов І.В. Інформаційні технології : теорія і практика / І.В. Крилов – М. : «Центр», 1996. – 156 с.
5. Кухаренко В. Дистанційне навчання : Умови застосування. Дистанційний курс // В. Кухаренко. – Харків : «Торсінг», 2001. – 246 с.
6. Ларионов В.В. Видовое информационное поле в инновационной педагогике: состав, структура, свойства и применение в тестировании. В.В. Ларионов // Инновации в образовании. – 2005. – №1. – С.55–62.

У статті запропоновано концептуальний підхід до застосування інформаційно-комунікаційних технологій з метою організації навчально-виховного процесу в ВНЗ України в умовах використання освітньо-наукового portalу. Відображено методику використання portalу кафедр інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету у процесі вивчення дисципліни

«Мультимедійні засоби навчання» та порталу кафедри технології підвищення зносостійкості Вінницького національного технічного університету, для організації навчання студентів робітничим професіям.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, освітньо-науковий портал, дистанційна освіта, мультимедійні засоби навчання.

В статье предложен концептуальный подход использования информационно-коммуникационных технологий для организации учебно-воспитательного процесса в ВУЗах Украины с использованием образовательно-научного портала. Рассмотрена методика использования портала кафедры инновационных и информационных технологий в образовании Винницкого государственного педагогического университета при изучении дисциплины «Мультимедийные средства обучения» и портала кафедры технологий повышения износостойкости Винницкого национального технического университета для организации обучения студентов рабочим профессиям.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, образовательно-научный портал, дистанционное образование, мультимедийные средства обучения.

This article proposes conceptual approach of information and communication technologies using in educational process in universities of Ukraine in terms of education and research portal. It is shown methodology of the use of portal of department of innovative and informative technologies is considered in formation of the Vinnytsya state pedagogical university at the study of discipline «Multimedia facilities of educating» and portal of department of technologies of increase of wearproofness of the Vinnytsya national technical university at the study of discipline «Technology of metals and in the course Material Science for organization of educating of students to the working professions.

Keywords: information and communication technologies, educational and research portal, distance education, multimedia learning.

УДК 378.091

Ю.О. Бардашевська
м. Вінниця, Україна

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ОБГРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Постановка проблеми. Інтеграція України до загальноєвропейського освітнього простору висуває нові вимоги до вищої школи, підготовки майбутніх фахівців нового типу – творчих, розвинутих, здатних швидко засвоювати все прогресивне і бути суб'єктом своєї життєдіяльності. Головним постулатом нової філософії освіти є той, що стверджує: людина досягає вільного особистісного розвитку лише в результаті рівноправного діалогу, в якому вона має право і можливість вільно висловлювати свою думку про навколишній світ і перетворювати цей світ завдяки критичному сприйняттю дійсності. Науковці та практики вітчизняної і зарубіжної освіти розмірковують над тим, як організувати навчально-виховний процес за новою освітньою парадигмою, яка базується на антропоцентричному принципі, поєднуючи революційні інновації з ретельно виваженим гуманізмом, зовнішню простоту викладу дисциплін і виховного впливу з глибоким науковим аналізом суспільних і політичних явищ, і досягти врешті-решт ефективної педагогічної взаємодії між учителем і учнем, вихователем і вихованцем (Е. Аронсон, Д. Джонсон, Р. Селман, О. Стауфорд, П. Фрейре; І. Бех, А. Белкін, О. Газман, О. Матвієнко, М. Подберезьський, О. Русіна, В. Семиченко, Н. Щуркова).

Перехід від авторитарної педагогіки до педагогіки співпраці вимагає теоретичного і методичного осмислення проблеми педагогічної взаємодії. Від її вирішення безпосередньо залежать продуктивність упровадження нових освітніх технологій у педагогічну практику. Це обумовлює актуальність і доцільність наукових досліджень у цьому напрямі.

Педагогічна взаємодія є складним багаторівневий і різноспрямованим процесом, який постійно змінюється відповідно до розвитку суб'єктів взаємодії й перетворень у соціумі, що забезпечує зростання дослідницького інтересу до цієї проблеми. Поняття «педагогічна взаємодія» давно використовується в освітній сфері, проте зміст його і розуміння немає чітких

меж: воно або надто перевантажене, або не виправдано звужене, тому потребує визначення наявного в ньому науково-теоретичного потенціалу. Особливої значущості набуває цей напрям у професійній підготовці нового покоління педагогів у системі вищої педагогічної освіти.

Метою статті є на основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначити основні підходи до обґрунтування теоретичних і методичних засад підготовки майбутніх учителів технологічних дисциплін до педагогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Взаємодія як найважливіший чинник співіснування, життєдіяльності, розвитку індивідів і людської спільноти наявна в усіх сферах буття.

Як категорія філософська взаємодія відображає універсальний сутнісний зв'язок усього живого. Цей зв'язок виявляється в таких явищах, як антагонізм, взаємообумовленість, взаємозалежність, взаємовигода, ворожнеча, зіткнення, знищення, конфлікт, конформізм, непримиренність, неузгодженість, поглинання, співіснування, толерантність. У людських стосунках характер взаємодії схематично відображається в типових дихотоміях: опозиціонери – злагода – розлад; співпраця – протидія, мир – війна.

Постулати древньої філософії щодо взаємодії в тезах можна представити таким чином: кожна людина сприймає себе через сприйняття її іншими людьми; життя людини – це спільна діяльність із собі подібними, взаєморозуміння з іншими (об'єктами природи, живим світом, одноплемінниками тощо); діалог – найкраща форма взаємодії, обмін думками, інформацією, передача досвіду новому поколінню (Платон, Фома Аквінський, Т. Мор, Т. Кампанелла, М. Монтень, Ж.-Ж. Руссо, Д. Дідро, І. Кант, Г. Гегель, Г. Сковорода, В. Соловйов).

Сучасні наукові дослідження взаємодії базуються на філософському вченні про людину як найвищу цінність буття, про соціальну, творчо-діяльнісну сутність особистості та її функціях у суспільстві, про зв'язок і взаємообумовленість явищ у соціумі; на концепціях особистісноорієнтованої освіти та розвивального навчання, що передбачає сприйняття дитини як головного діючого суб'єкта, неповторності її суб'єктивного досвіду, самоцінності кожного етапу її розвитку. Ця методологічна база формулювалась від стародавніх часів до сучасності (Г. Спенсер, Дж. Міллер, Л. Морган, Р. Редфілд, М. Херсковіц, Р. Лінтон, П. Фрейре).

На думку сучасних філософів, взаємодія в межах усього людства має вирішальне значення для того, щоб побудувати гуманне суспільство людей, об'єднаних почуттям глобальності світових процесів, любов'ю до справедливості та нетерпимістю до насильства (А. Печчеї).

Взаємодія має вирішальне значення в людському суспільстві як обов'язковий елемент спілкування для створення відносин ділових, партнерських, сімейних тощо. Особливого значення вона набуває в педагогічному процесі.

Як науковий феномен взаємодія потребує вибіркової підходів як до цілісної системи, так і до окремих її частин, тобто вузьких аспектів прикладного характеру, зокрема в плані підготовки майбутніх учителів технологічних дисциплін до педагогічної взаємодії.

За традицією, виокремлювалися такі структурні компоненти процесу педагогічної взаємодії:

- 1) суб'єкт (учитель, викладач, батьки);
- 2) об'єкт (школяр, студент – один або група);
- 3) навчальний матеріал, який потрібно засвоїти, а також методи взаємодії суб'єкта й об'єкта.

Цю традиційну схему піддав гострій критиці бразильський педагог ХХ століття Пауло Фрейре у праці «Педагогіка пригноблених» (1970 р.), назвавши таку модель освіти «банківською», за якою «учні є депозитаріями, а вчитель – вкладником. Замість спілкування, учитель формує і вкладає повідомлення в учнів... Ці люди ... опиняються на узбіччі життя – через брак творчості, трансформування та знання» [5, с. 54]. Учений виголосив своє бачення нової моделі освіти, підкресливши зокрема провідну роль взаємодії: «Без дослідництва, без практики не можна стати справжньою людиною. Знать набуваєш тільки через відкриття і

перевірку відкриттів у процесі невтомних, пристрасних, неперервних, сповнених сподівання пошуків, що їх людські істоти здійснюють у світі, вкупі зі світом і одна з одною» [5, с. 56].

Найсуттєвішим у новому розумінні освітнього процесу є те, що об'єкт – це людина з її специфічними особистісними якостями, яка постійно розвивається. Тобто об'єкт – це індивідуальність. Об'єкт нерідко змінює свою роль і стає суб'єктом педагогічного процесу. У сучасній науці саме тому склалася ідея педагогічного співробітництва, тобто активної, доброзичливої й відповідно продуктивної взаємодії вчителя й учня. Завдання полягає в тому, щоб створити такі педагогічні умови, за яких можна ефективно підготувати вчителя до цього виду діяльності.

Взаємодія створюється вже самою освітньою ситуацією, оскільки із самого початку складається з двох взаємозумовлених форм діяльності, з яких одна – та, що навчає, передає досвід, накопичений людством, а друга – та, що навчається, вона спрямована на набуття суспільного досвіду, на трансформацію його в особистий здобуток учня.

У педагогічній науці взаємодія виступає і як одне з ключових понять і як науковий принцип. Педагогічне обґрунтування цього поняття подано у працях В. Загвязинського, Л. Левшина, Х. Лійметса, М. Чакірова (Болгарія) та інших учених.

Дослідження педагогічної взаємодії здійснюється з різних позицій, у різних аспектах і на різному матеріалі: взаємодія у групах (Ю. Акаймова, А. Донцов, Н. Дьоміна), співробітництво у навчальному процесі (І. Кобзарєва, Г. Корнетов, О. Русина), особистісноорієнтована взаємодія (В. Калиненко, Я. Коломинський, І. Котова, В. Петровський), морально-ціннісні взаємини батьків і дітей (В. Казанська), конфлікт і взаємодія (Г. Козирєв, В. Семиченко, Т. Устименко), мовленнєво-комунікаційна підготовка (Т. Асланова, С. Горбачова, М. Дигун, С. Єфремов) та інші. Підготовка майбутніх учителів до цієї важливої складової професії теж є предметом досліджень, наприклад, праці А. Авраменко, Л. Байбородової, А. Вербицького, І. Кобзарєвої, Т. Лаврикової, О. Матвієнко.

Аналіз наукової літератури свідчить, з одного боку, про різноманітність підходів до проблеми взаємодії, а з іншого – дає підстави стверджувати, що зазначений феномен має широке практичне використання і потребує подальшого вивчення. Це передбачає ґрунтовний аналіз психологічного підґрунтя і педагогічного досвіду впровадження педагогічної взаємодії зокрема у процесі підготовки майбутніх учителів технологічних дисциплін у вищій школі.

Психологічні засади взаємодії розроблені з позицій теорії мовленнєвої діяльності Л. Виготським, С. Рубінштейном, висвітлені в сучасних працях таких авторів, як І. Бех, О. Леонт'єв, Б. Ломов, В. Моляко, Р. Немов, Г. Яценко тощо.

Педагогічна взаємодія – це процес, який відбувається між учителем і учнем, вихователем і вихованцем у ході навчально-виховної роботи. Він спрямований на розвиток особистості дитини. Аналіз визначень «педагогічної взаємодії» в літературі свідчить про те, що в розуміння його вкладаються часом вузьке, однобічне, часом надто широке, різнобічне тлумачення. Кардинально протиставляються тлумачення з позицій функціонального призначення: одна група досліджень використовує це поняття лише у зв'язку із виховним процесом; друга – і у вихованні, і у навчанні.

У педагогічній енциклопедії вміщено широке тлумачення педагогічної взаємодії з психолого-педагогічних позицій. У ньому визначається педагогічна взаємодія як процес, який постійно розвивається і сприяє, з одного боку, становленню особистості вихованця, з другого – удосконалює особистість педагога за умови ненав'язливої, але впливової ролі авторитетного вихователя. Впливом взаємодії просякнуте «ядро» особистісних стосунків учасників. Саме педагогічна взаємодія пробуджує у вихованців готовність бути, за словами В. Сухомлинського, «виховуваним» [4, т.2, с. 9]. Взаємодія цих сторін наявна у всіх видах діяльності: у пізнанні, грі, праці, спілкуванні. Прийнято визначати такі види педагогічної взаємодії: дидактична, виховна і соціально-педагогічна взаємодія.

Педагогічна взаємодія обумовлена й опосередкована навчально-виховною діяльністю, цілями навчання та виховання. В її основі лежить співпраця, яка є початком соціального життя людей. Взаємозалежна діяльність людей є соціальною за своєю суттю.

За традиційних суспільних відносин співпраця, взаємодія дорослих і дітей здійснюється в природних умовах праці, тобто діти беруть участь у ній безпосередньо.

У сучасному суспільстві стосунки вихователів і вихованців складаються в значній мірі в інтелектуальній сфері та перевантажені емоційно. Вимоги дорослих діти сприймають опосередковано, при цьому не завжди як необхідні. Тому педагогічна взаємодія потребує *спеціальної організації*, а навчити цьому майбутніх учителів покликана педагогічна наука.

Професія педагога іноді сприймається як авторитарна, тому що в неї закладені турбота, піклування, повчання, намагання передати свій досвід; водночас у ній наявна нечітка межа, за якою починається моралізаторство, менторство, насилля над особистістю. У дитини з'являється відповідна реакція – вона намагається стати автономною від такого вихователя, виявляє протидію, відкрити або потаємну, лицемірну. Досвідчені, талановиті педагоги володіють особливим педагогічним чуттям і тактом, тому вони передбачають ускладнення в педагогічній взаємодії та запобігають цьому. Технологічним прийомам педагогічної взаємодії слід навчатися.

Педагогічна взаємодія – це багатомірний процес, який складається з багатьох компонентів. У різних джерелах обсяг цього поняття представлений по-різному, проте більшістю виокремлюються такі компоненти, як психологічний, дидактичний, виховний, соціологічний. Усі ці основні компоненти деталізуються або термінологічно трансформуються за бажанням автора. Наприклад, за класифікацією дослідниці О. Матвієнко, до функціональних компонентів педагогічної взаємодії належать: аксіологічний, етичний, гностичний, управлінський, змістовий, комунікативний, творчо-конструктивний, проєктивний, перцептивний, організаторський [2, с. 38]. Аналіз наведених визначень лише на рівні дефініцій викликає сумніви і заперечення. Так, назви і зміст компонентів «управлінський» і «організаторський», на наш погляд, дублюють одне одного; «творчо-конструктивний» і «проєктивний» скоріше співвідносяться як ціле й частина.

Аналіз стану вивчення складної проблеми педагогічної взаємодії свідчить про те, що у співвідношенні вивченого порівняно з недослідженим спостерігається значна частка другого, недостатньо розробленого.

На наш погляд, у переліку компонентів педагогічної взаємодії можна виокремити головні та другорядні, значущі та побічні, провідні та маргінальні тощо. Це залежить від позиції та мети дослідника.

Спираючись на особистий досвід і спостереження багатьох дослідників, ми дійшли висновку, що пріоритет у ієрархії компонентів педагогічної взаємодії належить комунікативному як найефективнішому способу інтеракції. Наші спостереження за студентами нефілологічних спеціальностей на практичних заняттях, під час педагогічної практики, у позанавчальний час, у дозвілєвій діяльності та інших ситуаціях, де виникає необхідність у взаємодії, виявили низку недоліків. Найголовнішим із них є низький рівень комунікативної компетенції майбутніх учителів. Отже, для ефективної підготовки майбутніх учителів технологічних дисциплін до педагогічної взаємодії з учнями їх насамперед треба озброїти знаннями, уміннями та навичками педагогічної комунікації.

Комунікація (від лат. Communication – «роблю спільним, спілкуюсь») – це цілеспрямований процес інформаційного обміну між двома й більше сутностями за допомогою певної семіотичної системи. Головними ознаками комунікації дослідники вважають цілеспрямованість, конвенційність, наявність коду повідомлення, спільного фонду знань тощо. У суспільстві комунікація виконує інтегративну роль: вона опосередковує всі види соціальної діяльності, сприяє соціалізації особистостей, акумулює суспільний досвід і транслює його від покоління до покоління, зберігає культуру, служить чинником цивілізаційної, етнічної та групової ідентифікації [3, с.15-16].

Комунікацію нерідко ототожнюють зі спілкуванням, проте у психології та соціології вони не є синонімами. Спілкування як цілеспрямований, соціально обумовлений процес обміну інформацією між людьми в різних сферах їхньої пізнавальної-трудової та творчої діяльності розглядається дослідниками як сукупність зв'язків і взаємодій людей, суб'єктів

(класів, груп, особистостей), у яких відбувається обмін інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності [1, с. 28].

Комунікація ж, на думку певної групи дослідників, є значно ширшим поняттям, ніж спілкування, яке не обмежене, по-перше, мовним засобом передачі інформації (комунікація може бути й невербальною), по-друге, обов'язковістю зворотного контакту адресата, по-третє, соціальною залученністю. Отже, спілкування або є діалогічним чи полілогічним типом мовної комунікації, або її еквівалентом.

За типами репрезентації визначають комунікацію вербальну й невербальну. Німецький учений Е. Гроссе вказав, що комунікація є акцією спілкування за допомогою знаків (мовних і немовних), що служить меті передачі інформації незалежно від способу і намірів [6, с. 32].

Вербальна комунікація – цілеспрямована лінгвопсихоментальна діяльність адресанта й адресата у процесі інформаційного обміну та впливу на співрозмовника (адресата) за допомогою знаків природної мови. Інформаційний обмін передбачає передачу різних змістів: предметно-поняттєвого, емоційного, прагматичного, естетичного та ін.. – і спонукає до певної дії у відповідь. Ця дія може бути зовнішнім вчинком, висловлюванням або мовчазною, вербально не вираженою реакцією, тобто зміною в думках, почуттях, поглядах. Вплив на адресата вербальною комунікацією у педагогічній взаємодії має на меті коригування його актуальної поведінки, зміну структури і сценарію свідомості, психологічного стану, оцінок тощо.

Невербальна комунікація є цілеспрямованим процесом інформаційного обміну за допомогою жестів, міміки, кінесики, посмішки, математичної та комп'ютерної символіки, творів мистецтва, гри тощо. Це взаємодія людини з довкіллям за допомогою органів чуття без участі мови, що зумовлює отримання інформації та передачу її специфічними засобами.

До невербальних компонентів комунікації належать не лише жести, міміка, кінесика тощо, а й знання, почуття, образи, що не мають вербальної форми, однак стають підґрунтям інформаційного обміну та впливу на людину поряд з вербальною. За підрахунками дослідників, комунікація здійснюється здебільшого саме за допомогою невербальних компонентів, на які припадає 60-80% інформації, і лише 20-40% інформації передається вербальними засобами [3, с. 71]. Таким чином, наскільки б не були важливими вербальні засоби спілкування, реальний процес взаємодії особистостей включає також і засоби невербальні. Це висуває вимогу звертати увагу на вказаний бік комунікації при підготовці майбутніх учителів технологічних спеціальностей до педагогічної взаємодії, диктує необхідність розробки спеціальних тренінгів для опанування комунікативними навичками як практичної складової загальної методики.

Висновки. 1. Педагогічна взаємодія є важливою умовою навчально-виховного процесу. 2. Вона потребує спеціальної організації з боку педагога, що вимагає спеціальної підготовки у системі професійної освіти. 3. Методика озброєння студентів технологією педагогічної взаємодії базується на формуванні комунікативної компетенції.

Література:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики. Ф.С. Бацевич. – К., 2004.
2. Матвієнко О.В. Теоретичні аспекти забезпечення педагогічної взаємодії у навчально-виховному процесі школи // Наукові записки. — №1. – КНПУ, 2009. – С. 32-39. – (Серія : Педагогіка).
3. Почепцов Г.Г. (мол.) Теорія комунікації. – К., 1996.
4. Российская педагогическая энциклопедия – М., 1998. – Т.2. – С.9.
5. Фрейре П. Педагогіка пригноблених ; пер. з англ.. – К., 2003. – 168 с.
6. Grosse E.U. Text und Kommunikation. – Stuttgart, 1976.

У статті розглядаються тлумачення поняття педагогічної взаємодії, дискусія щодо її змісту, структури і функцій. Визначається комунікативний компонент як провідний у теоретичному та методичному комплексі підготовки майбутніх учителів технологічних дисциплін до педагогічної взаємодії.

Ключові слова: педагогічна взаємодія, підготовка майбутнього вчителя, комунікація.

В статье рассматриваются толкования понятия педагогического взаимодействия, дискуссия относительно его содержания, структуры и функций. Определяется коммуникативный компонент как главенствующий в теоретическом и методическом комплексе подготовки будущих учителей технологических дисциплин к педагогическому взаимодействию.

Ключевые слова: педагогическое взаимодействие, подготовка будущего учителя, коммуникация.

The article deals with the interpretation of the concept of pedagogical interaction, discussion on its content, structure and functions. It is defined as a component of communicative leadership in a complex theoretical and methodological training of future teachers of technological subjects to teacher interaction.

Keywords: pedagogical interaction, preparation of future teachers, communication.

УДК 510.6

А.В. Білюнас
м. Ялта, Україна

КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОВЕДЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ТВЕРДЖЕНЬ

Постановка проблеми. Нині основною метою освіти є створення умов для повноцінного духовного та інтелектуального розвитку особистості. Одним із шляхів виховання особистості, розвитку здібностей, логічного і критичного мислення, набуття уміння працювати самостійно і творчо є робота, що стосується доведення математичних тверджень.

Математика є основою, на якій ґрунтується вивчення основних математичних дисциплін. Традиційно розділи математики передбачають строге логічне обґрунтування усіх теоретичних положень, виконання великої кількості доведень. Отже, необхідно, щоб вивчення шкільного курсу математики забезпечило достатній рівень розвитку умінь доводити математичні твердження, підготувало майбутніх учнів до розуміння необхідності доведення математичних тверджень.

У шкільній математичній освіті доведення, як відомо, робить найбільш істотний внесок математики в загальну культуру людини. Однак автоматичний перенос розуміння строгості доведення, прийнятого в математичній науці, у шкільне викладання суттєво його ускладнює, що пов'язане з переконливістю обґрунтувань розглянутих змістовних тверджень. Рішення даної проблеми спочатку передбачає розгляд основних понять, розкриття категоріального апарату доведення математичних тверджень.

Аналіз дослідження. Загальні аспекти доведення математичних тверджень розглядали в своїх роботах М. Метельський, В. Брадїс, М. Ігнатенко, О. Скафе, Я. Грудьонов, З. Слєпкань, Л. Фрїдман, Є. Ляпін, та інші. Окремі питання доведення математичних тверджень розроблялися Г. Бєвзом (методика доведення тверджень курсу алгебри), М. Бурдой (методика доведення тверджень курсу геометрії), А. Столяр (логічна організація змісту в процесі доведення), З. Слєпкань (психолого-педагогічні основи вчення учнів доведенням) і іншими.

Деякі підходи до доведення математичних тверджень курсу алгебри і початку аналізу розглядали автори підручників А. Колмогоров, М. Шкіль, З. Слєпкань, О. Дубинчук, Т. Колесник, Т. Хмара, Є. Нелін та інші.

Необхідною умовою для здійснення математичних доведень є розвиток логічного мислення учнів. Оскільки розвиток логічного мислення пов'язаний із формуванням в учнів прийомів мислення у процесі навчальної діяльності, передбачає формування і розвиток розумових операцій (аналізу, синтезу, порівняння, аналогії, класифікації, узагальнення), а також способів дій, уміння переносити знання і способи дій у нову незнайому ситуацію, то необхідно спиратися на діяльнісну концепцію навчання (П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв) та операціональну теорію навчання (П. Гальперін, Н. Талізїна).

Мета статті. Метою даної статті є визначення категоріального апарату доведення математичних тверджень.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для успішного навчання доведенням необхідно, щоб школярі опанували досить повною системою теоретичних знань (поняття та їх визначення, аксіоми, теореми).

На перших уроках курсу геометрії, учні ознайомлюються з логічною будовою геометрії, основними властивостями найпростіших геометричних фігур, першими твердженнями, що вимагають доведення. Логіка – наука про мислення. Предметом логіки є закони і форми, прийоми й операції мислення, за допомогою яких людина пізнає навколишній світ. Оволодіння будь-якою наукою немислиме без опанування системою поняття цієї науки. Поняття – це форма мислення, в якій відображається суть предметів і явищ реального світу в їх істотних необхідних ознаках і відношеннях [1].

Математичні поняття відображають у нашому мисленні просторові форми і кількісні відношення дійсності, абстрагуючись від реальних ситуацій.

Вивчення нової теми завжди прийнято починати з введення основних понять. І спочатку необхідно розглянути поняття «судження».

Судженнями прийнято називати речення, у яких виражена думка про предмет, об'єкти, явища.

Приклади суджень:

1. Кожна пряма поділяє площину на дві півплощини; будь-які дві точки однієї і тієї ж півплощини лежать по одну сторону від цієї прямої, а будь-які дві точки різних півплощин лежать по різні сторони від неї.

2. Через будь-які дві точки проходить пряма, і притому тільки одна.

Існують дві основні властивості суджень: щось заперечувати або затверджувати; бути істинним або хибним. Судження складається з логічного підмета (суб'єкта думки); логічного присудка (предиката думки) і логічної зв'язки.

В істинності деяких положень можна переконатися шляхом безпосереднього співставлення їх із дійсністю, у процесі практичної діяльності. Але таким чином перевірити істинність того чи іншого положення можна далеко не завжди. Так, наприклад, істинність суджень про факти, що мали місце раніше, може бути встановлена і перевірена лише опосередковано, логічно, оскільки під час пізнання таких фактів, вони вже не існують у дійсності і тому не можуть бути сприйняті безпосередньо.

Математичним реченням називають розповідне речення, що виражає суть математичних об'єктів. Множина математичних речень, що описує якусь структуру або якийсь аксіоматизуємий клас структур, утворює математичну теорію [4].

Дати визначення всім поняттям неможливо. Визначаючи поняття через інші, приходять до вихідних понять – «цеглинкам» теорії. У математичній теорії ці поняття називають невизначуваними, а описуються вони аксіомами. Аксіома – це математичне речення, що приймається без доведень у рамках даної теорії.

Побудова математичної наукової теорії припускає виділення кінцевої системи аксіом, що володіє властивостями несуперечності, повноти й незалежності. Нові математичні поняття вводяться через визначення, які включають лише логічно незалежні властивості поняття (основний зміст). Інші властивості логічно залежні від основного змісту й виводяться з нього. Відносини між поняттями виражають математичні речення. Окрім аксіом, усі інші речення теорії виводяться логічним шляхом із використанням законів логіки, правил висновку, положень теорії множин [5].

Одна з основних задач логіки полягає в доданні точного значення поняттю доведення. «Поняття доведення, – пише логік і математик В. Успенський, – у всій його повноті належить математиці не більше, ніж психології: адже доведення – це просто міркування, яке переконує нас настільки, що з його допомогою ми готові переконувати інших» [3, с. 156].

Доведення в широкому сенсі – це будь-яка процедура встановлення істинності якого-небудь судження (називається тезою, або висновком, даного доведення): як за допомогою деяких логічних міркувань, так і за допомогою чуттєвого сприйняття деяких фізичних предметів і явищ, а також посилань (вказівок) на такі сприйняття.

Доведення у вузькому сенсі слова, характерні для дедуктивних наук (логіки, математики і побудованих за їх зразком і на їх основі розділів теоретичної фізики і теоретичної кібернетики), є об'єктом логіки й описується як процедура обґрунтування деякого твердження шляхом приведення тих істинних тверджень, з яких воно логічно випливає.

Визначення доведення включає два центральних поняття логіки: істини і логічного слідування. Вони не є в достатній мірі зрозумілими, і, виходить, єдиного поняття логічного слідування не існує. Це поняття визначається через закон логіки: із тверджень (або системи тверджень) A логічно випливає твердження B у тому випадку, коли вираз «якщо A , то B » являє собою закон логіки. Це визначення – тільки загальна схема нескінченної множини можливих визначень.

Зразком доведення, якому в тій чи іншій мірі прагнуть слідувати у всіх науках, є математичне доведення.

Доведення – сукупність логічних прийомів обґрунтування істинності якого-небудь твердження за допомогою інших істинних і пов'язаних з даним суджень.

Структура доведення складається з тези, аргументів і демонстрації.

Теза – судження, істинність якого треба довести.

Аргументи (підстави доведення) – використовувані в доведенні вже відомі твердження, з яких обов'язково випливає істинність тези, що доводиться.

Демонстрація – послідовність розташування аргументів і висновків, що утворюють ланцюг умовиводів.

При доведенні теза має відповідати таким вимогам: бути ясною і точно визначеною; залишатися тотожною, тобто однією і тією же, протягом усього доведення, не має містити в собі логічного протиріччя; не перебувати в логічному протиріччі з судженнями з даного питання, висловленими раніше; визначати собою хід доведення так, щоб те, що в результаті буде доведено, було б саме тим, що було потрібно довести.

Вимоги до аргументів доведення такі: вони мають бути істинними твердженнями даної теорії, бути достатньою підставою для твердження, що доводиться, бути твердженням, істинність якого доведена самостійно, незалежно від твердження, що доводиться, із сукупності суджень, що складають аргументи, обов'язково має слідувати істинність тез. У демонстрації відображається характер логічних зв'язків між тезою і аргументами.

Доведення в математиці та інших дедуктивних науках є ланцюжком правильних висновків, що йдуть від вихідних для даної теорії посилок, визнаних дійсними, до твердження, яке доводиться.

Математичне рішення, істинність якого встановлюється за допомогою доведення, називають теоремою.

Назва «теорема» походить від грецького слова теорема – вистава, видовище (тому що в стародавності часто теореми доводилися привселюдно, на площах, і вони носили характер суперечки, диспуту) [2, с. 8].

У шкільному курсі математики для словесного формулювання теореми використовуються три форми судження:

- категоричне (приклад – середня лінія трапеції паралельна основам і дорівнює їх напівсумі);
- умовне (приклад – якщо в трикутнику два кути рівні, то трикутник рівнобедрений);
- розділове (приклад – площа і пряма, яка не лежить на ній, або не перетинаються, або перетинаються в одній точці).

Теорема складається з трьох частин:

- 1) роз'яснювальна частина, де описується безліч M об'єктів, про які йде мова в цій теоремі;
- 2) умова теореми, тобто деякий предикат $A(x)$, заданий на множині M ;
- 3) висновок теореми – деякий предикат $B(x)$, заданий на тому ж безлічі M .

У символах математичної логіки теорема може бути записана наступним чином: $(\forall x \in M)(A(x) \Rightarrow B(x))$, де $(\forall x \in M)$ – роз'яснювальна частина теореми; $A(x)$ – умова теореми; $B(x)$ – висновок теореми.

Основним інструментом доведення теорем є умовиводи. Умовивід – міркування, у ході якого з одного або декількох суджень (званих посилками умовиводу) виводиться нове судження (зване висновком або наслідком), що логічно випливає з посилок.

Формою дедуктивних умовиводів, що використовуються при доведенні теореми, є силізм. У силізмі міститься три поняття, а складається він із двох посилок і висновку. Його структуру можна представити в такому виді:

Всі $M \in P$ – більша посилка (БП);

$K \in M$ – менша посилка (МП);

$K \in P$ – висновок (В).

Приведемо приклад силізму: «Всі ромби (M) є паралелограми (P). Квадрат (K) є ромб (M). Отже, квадрат (K) є паралелограм (P)».

Ланцюжок послідовно зв'язаних силізмів, що встановлює істинність теореми, називається доведенням теореми [2, с. 18].

Спільними методами доведення теорем у курсі математики середньої школи є синтетичний, аналітичний методи, доведення протиріччям, доведення методом перебору, доведення методом виключення, метод нескінченних винятків, метод повної індукції, метод математичної індукції, метод конструювання.

Серед усіх методів доведення теорем у шкільному курсі геометрії основне навантаження несе синтетичний метод, бо він є складовою частиною доведення. Аналіз і синтез практично невіддільні один від одного і складають єдиний аналітико-синтетичний метод.

При доведенні необхідно дотримувати наступних правил доказового міркування. Необхідно, щоб теза була висновком, що логічно випливає з аргументів за загальними правилами умовиводів, або була би отримана відповідно до правил побічного доведення [1].

Висновки. У процесі вивчення математики учням доводиться засвоювати кілька сотень понять. Не всі поняття однаково легко засвоїти. Не можна ототожнювати це засвоєння з умінням сформулювати відповідне поняття, тому що учні іноді заучують визначення, не розуміючи його суті. Труднощі засвоєння понять учнями, які мають слабку підготовку, пояснюються передусім невмінням виокремлювати істотні властивості об'єктів і абстрагуватись від неістотних. У зв'язку з цим учні роблять неправомірні узагальнення, інакше кажучи, генералізацію неістотних властивостей (надання їм ролі істотних).

Учитель, насамперед, має піклуватися не стільки про те, щоб учні запам'ятовували визначення, а про те, щоб вони його розуміли. Учень має знати істотні властивості досліджуваного поняття, уміти наводити приклади відображених у цьому понятті об'єктів. Тільки в цьому випадку можна вважати, що учень засвоїв поняття.

Література:

1. Гусев В. А. Методика обучения геометрии : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Гусев, В. В. Орлов – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 368 с.
2. Методика обучения учащихся доказательству математических предложений : кн. для учителя / В. А. Далингер. – М. : Просвещение, 2006. – 256 с.
3. Методика преподавания математики в средней школе. Частные методики : учеб. пособие для студентов физ.-мат. спец. пед. ин-тов. - М., «Просвещение», 1977. – 480 с.
4. Саранцев Г. И. Методика обучения математике в средней школе / Саранцев Г. И. – М. : Просвещение, 2002. – 224 с.
5. Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підруч. для студ. мат. спец. вищ. пед. навч. закл. / Слєпкань З. І. – [2 - ге вид., допов. і переробл.]. – Київ : Вища школа, 2006. – 582 с. : іл.

У даній роботі розглядається категоріальний апарат доведення математичних тверджень. Наводяться визначення основних понять, таких як «судження», «доведення», «теорема» та інші. Розглядаються основні частини теореми та структура доведення.

Ключові слова: доведення, теорема, математичні твердження.

В данной работе рассматривается категориальный аппарат доказательства математических утверждений. Приводятся определения основных понятий, таких как «суждение», «доказательство», «теорема» и другие. Рассматриваются основные части теоремы и структура доказательства.

Ключевые слова: доказательства, теорема, математические утверждения.

In this work we consider categorical apparatus proofs of mathematical statements. The definitions of basic concepts such as «judgment», «proof», «theorem» and others. The main part of the theorem and the structure of the proof.

Keywords: proof, theorem, mathematical statements.

УДК 377.3:070

Н.Р. Бобаль
м. Львів, Україна

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ

Під час реалізації Болонського процесу основним результатом діяльності освітньої установи стає не лише надання молоді системи знань, умінь і навичок, а й розвиток здатності людини діяти в конкретній життєвій ситуації. Загально-цивілізаційні тенденції сучасного світу вимагають від вищої школи надати молодій людині належні можливості інтегруватися у різні соціуми, самовизначатися у житті, бути конкурентоспроможною на світовому ринку праці [2]. У цих умовах відбувається переоцінка пріоритетів, виникає новий ідеал фахівця — «людини культури», яка володіє соціокультурною компетентністю. Саме соціокультурна компетентність (СКК) визначає активну життєдіяльність спеціаліста, його здатність орієнтуватися у різних сферах соціального і професійного життя, гармонізує внутрішній світ і відносини зі соціумом.

Особливий інтерес, на нашу думку, становлять мовні спеціалізації, в рамках яких уже існують організаційно-цільові передумови для формування СКК. Вивчення іноземної мови, яка є міждисциплінарним предметом за змістом, покликане сприяти розширенню освітнього кругозору студентів, соціалізації особистості майбутніх фахівців, підготовці їх до життя та праці в умовах багатонаціонального та полікультурного світу. В одному з основних принципів Загальноєвропейських Рекомендацій говориться, що «лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння та співпраці й подолати упередження та дискримінацію» [1, с. 17].

У педагогічній і методичній літературі визначені загальні положення, розроблені різні підходи і технології, робляться спроби філософського обґрунтування принципово нового соціокультурного підходу до навчання іноземних мов. Соціокультурні аспекти навчання іноземним мовам вивчалися Р. Гришковою, І. Закір'яною, О. Коломіною, Г. Саволайнен, В. Сафоною, теорія та методика навчання іноземним мовам і міжкультурній комунікації вивчалась дослідниками Г. Елизаровою, Є. Пассовим, П. Сисоєвим, С. Тер-Минасовою. Але, незважаючи на очевидний інтерес до цієї проблеми, її теоретичні та прикладні аспекти залишаються мало розробленими.

На основі Концепції впровадження медіа-освіти в Україні, схваленої Постановою Президії Національної академії педагогічних наук України від 20.05. 2010 року (протокол № 1-7/6 – 150), нами розроблено педагогічну модель формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів. Запропонована модель формування СКК передбачає впровадження технології розвитку критичного мислення, методу проектів, використання текстів ЗМІ. Придатність розробленої моделі була перевірена експериментально.

Завдання дослідно-експериментальної роботи полягало у визначенні початкового рівня сформованості СКК студентів, перевірі, чи підвищується рівень СКК студентів у результаті впровадження запропонованої системи загальнопедагогічних і методичних заходів формування СКК у процесі фахової підготовки та наскільки ефективніше проходить процес формування СКК студентів, якщо він прямо пов'язаний з їхньою фаховою підготовкою.

Експериментальна робота проводилася поетапно. Під час діагностичного етапу проводився констатуючий експеримент, який дозволив: виявити готовність студентів до досліджуваного виду діяльності; визначити рівень сформованості СКК у студентів; проаналізувати якість організації навчального процесу з точки зору формування СКК як у ході навчання іноземної мови, так і в процесі фахової підготовки студентів. На пошуково-практичному етапі дослідження розпочався власне формувальний експеримент, метою якого була реалізація системи формування СКК за допомогою запропонованої нами моделі. На узагальнюючому етапі відбувалася наукова інтерпретація й оформлення результатів педагогічного експерименту.

Експериментальна перевірка умов ефективного формування СКК майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки у вищій школі здійснювалася на заняттях професійно спрямованої англійської мови в 2010-2011 навчальних роках на II-III курсах факультету журналістики Львівського національного університету імені Івана Франка, Харківського національного університету імені В. Каразіна, Рівненського Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. академіка Степана Дем'янчука. Базовим закладом був Львівський національний університет імені Івана Франка. Для організації експериментального навчання було обрано дві експериментальні (41 особа) і дві контрольні групи (37 осіб).

Були визначені такі показники ефективності навчання в експериментальній і контрольній групах: обсяг, глибина розуміння й оперативність знань студентів; уміння застосовувати набуті знання на практиці; уміння оцінити результати власної діяльності. Правильність визначення рівня СКК перевірялася й уточнювалася за допомогою праксиметричних методів (діагностика контрольних завдань, письмових робіт, творчих завдань, усних відповідей студентів), контроль за рівнем сформованих мовленнєвих і соціокультурних умінь і навичок здійснювався за допомогою спеціально розроблених завдань, у тому числі тестів.

Ступінь сформованості СКК розглядається нами на трьох рівнях: *початковому, середньому та високому*.

Для *високого рівня* соціокультурної компетентності студентів характерні: здатність до оволодіння спеціальними знаннями і вміннями; уміння здійснювати самоконтроль і самокорекцію; високий ступінь повноти та дієвості знань і вмінь; сформована готовність до соціальної взаємодії; критичність мислення, толерантне ставлення до національних розбіжностей у сприйнятті навколишнього світу, цінностей і пріоритетів. Цей рівень відзначений: націленістю студентів на досягнення високих результатів у навчанні завдяки широкій поінформованості, ерудиції й системності знань з іноземної мови та культури носія мови; високим рівнем рефлексії; швидким розв'язанням проблемних ситуацій, навчально-пізнавальних завдань соціокультурного змісту; гнучкістю оперування знаннями у ситуаціях мовлення; умінням застосовувати здобуті знання на практиці.

Середній рівень СКК відрізняється недостатньою повнотою і дієвістю спеціальних умінь і знань; слабкою вираженістю готовності до соціальної взаємодії, критичного мислення, що виявляється в окремих освітніх і комунікативних ситуаціях. Студенти здатні практично спрямовувати мовлення й набуті соціокультурні знання, уміння й навички у комунікативно-мовленнєвих цілях; проявляють активність, творчість та оригінальність у якості особистісного і професійного збагачення іноземної мови; самостійно вибирають найбільш оптимальні засоби спілкування. Студенти, віднесені до цього рівня, достатньо володіють мовним матеріалом країнознавчого, лінгвокраїнознавчого та соціолінгвістичного мінімуму й умінням усвідомлювати зміст отриманої інформації.

СКК студентів сформована на *низькому рівні*, якщо: фіксується утилітарно-прагматичний особистісний зміст; знання і вміння студентів характеризуються поверхневистю і низьким ступенем мобільності; відсутня практична готовність до соціальної взаємодії; спостерігається несформованість критичного мислення. Також характерні низький рівень знань країнознавчої, лінгвокраїнознавчої та соціолінгвістичної інформації, слабо виражений пізнавальний інтерес, невміння використовувати знання в мовленнєвих ситуаціях. У студентів недостатньо розвинений словниковий запас, уміння правильно конструювати мовлення.

Аналіз рівнів СКК майбутніх журналістів уже на першому етапі формувального експерименту показав, що кількість студентів із низьким рівнем у процентному співвідношенні від загальної кількості експериментальної групи зменшилася з 61,5% до 48% в (ЕГ-1) та з 59,6% до 48% в (ЕГ-2), із середнім - до 39,5% (ЕГ-1), до 39% (ЕГ-2). Відбулося збільшення кількості студентів із високим рівнем до 12,5% (ЕГ-1) і до 13% (ЕГ-2). Якісний аналіз стану сформованості СКК засвідчив тенденцію до збільшення кількості студентів із високим рівнем. У контрольних групах такої динаміки майже не виявлено.

В експериментальних групах більшість тем спілкування, передбачених програмою, пропонувалася студентам у формі проблемних запитань для обговорення та дискусії, що відповідало завданням особистісно орієнтованого навчання й ефективного формування СКК. Така організація змісту спілкування на заняттях з іноземної мови вимагала активного введення у навчальний процес інтерактивних форм діяльності, близьких до реальної комунікації. Все це сприяло експериментальній перевірці валідності прогнозованих педагогічних умов. На завершення формувального експерименту з метою перевірки ефективності педагогічних умов в експериментальних і контрольних групах студентів було проведено підсумкову контрольну роботу в письмовій формі, що дозволило точніше оцінити знання та вміння кожного студента.

Внаслідок порівняльного та кількісного аналізу результатів контрольної роботи в експериментальних і контрольних групах було виявлено значну перевагу високого і середнього рівнів сформованості соціокультурної компетентності студентів експериментальних груп (ЕГ-1 - 86,5%, ЕГ-2 - 89%), що ми вважаємо достатнім, тоді як для формування соціокультурної компетентності у контрольних групах такі результати були виявлені лише у КГ-1 - 52,5%, КГ-2 - 53%.

Останній етап експериментального дослідження проводився у вигляді підсумкового анкетування, аналогічного до діагностичного анкетування, здійсненого під час констатувального експерименту. Нами була проведена обробка, аналіз, узагальнення результатів експериментальної роботи. Було встановлено, що респонденти діагностичного та підсумкового анкетування вважають СКК важливою при виконанні традиційних журналістських функцій.

При порівнянні відповідей студентів спостерігається тенденція до окреслення респондентами підсумкового анкетування ширшого кола видів професійної діяльності, які потребують СКК.

Порівняння відповідей респондентів обох анкетувань щодо чинників, що впливають на формування СКК журналіста, в основному співпадають. Серед основних чинників – професійна підготовка журналіста, морально-етичні норми журналіста та соціальна відповідальність журналіста. Щоправда, є одна суттєва відмінність: серед респондентів підсумкового анкетування одним із важливих факторів СКК виступає практичне володіння хоча б однією іноземною мовою. Натомість для респондентів діагностичного анкетування цей чинник не є важливим.

Було визначено, що підготовка майбутніх фахівців оцінюється за різноманітними критеріями, які характеризуються певними показниками:

– *мотиваційний критерій*: усвідомлення потреби в іншомовному спілкуванні, наявність у майбутнього журналіста соціальних установок та ціннісних орієнтацій на подальше удосконалення іншомовної комунікативної компетенції;

- *лексико-граматичний критерій*: розуміння текстів різнобічної тематики і різних стилів, уміння виокремлювати основне та деталі, правильне граматичне та стилістичне мовлення;
- *професійний критерій*: знання структури і особливостей ведення професійного діалогу, уміння відбирати з різних джерел необхідну для розв’язання практичних задач інформацію, уміння конструювати власні висловлювання щодо фактів, понять, наукових концепцій;
- *соціокультурний критерій*: розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, знання та використання на практиці безеквівалентної лексики; уміння інтерпретувати й описувати факти іншомовної культури, знання культури країни, мова якої вивчається;
- *стратегічний критерій*: сформованість умінь визначати ціль спілкування, оцінювати його результати, підтримувати контакт із співрозмовниками, уникати комунікативних невдач;
- *критерій комунікабельності*: психологічна здатність до спілкування з іншими комунікантами.

Позиція студентів стосовно критеріїв, значущих для формування СКК журналістів, співпадає в тому плані, що в обох випадках опитані вказали два критерії. Проте у респондентів підсумкового анкетування ними є мотиваційний і комунікабельності, а діагностичного анкетування – професійний і мотиваційний.

При порівнянні відповідей респондентів загальна оцінка соціокультурної компетентності студентами обох груп є однаковою – на достатньому рівні, тобто: виявлення інтересу до вивчення іноземної мови; адекватне сприйняття отриманої інформації; достатній рівень ведення професійного діалогу; розуміння лінгвокраїнознавчих реалій, використання безеквівалентної лексики; певна сформованість умінь визначати ціль спілкування, оцінювати його результати; незначні помилки у стилістичному чи граматичному мовленні (усному чи письмовому); здатність до спілкування з іншими комунікантами.

У відповідях на запитання щодо чинників, що можуть підвищити рівень соціокультурної компетентності, спостерігається така специфіка: серед респондентів підсумкового анкетування переважає знання іноземної мови як чинник підвищення СКК, натомість серед респондентів діагностичного анкетування – професійна підготовка, хоча знання іноземної мови є другим важливим чинником.

При порівнянні відповідей студентів, що навчаються на різних курсах, виявлено парадоксальну закономірність. У випадку респондентів підсумкового анкетування значення ролі іноземної мови посилюється зі зростанням курсу, на якому навчається студент (тобто студенти старших курсів більше схильні вважати знання іноземної мови важливим чинником підвищення соціокультурної компетентності, аніж студенти молодших). Натомість у респондентів діагностичного анкетування виявлено обернену закономірність: студенти старших курсів менш схильні вважати знання іноземної мови важливим чинником підвищення СКК, аніж студенти молодших. Поясненням цього може слугувати те, що причиною зміни ставлення до знання іноземної мови у респондентів підсумкового анкетування є отримання студентом знань і набуття навичок журналістської діяльності, що приводить до чіткішого усвідомлення суті журналістської діяльності та необхідності знання іноземної мови.

Порівняння відповідей студентів обох груп засвідчило відсутність відмінностей у відповідях про рівень ознайомленості з соціокультурними процесами, що мають місце в Україні: в обох випадках йдеться про середній рівень ознайомленості. Проте серед респондентів діагностичного анкетування є ті, кому взагалі байдуже до соціокультурних процесів в Україні (серед респондентів підсумкового анкетування таких відповідей не було).

Серед студентів обох груп переважає згода щодо необхідності використання іноземних періодичних видань при формуванні СКК журналіста, проте серед респондентів діагностичного анкетування є ті, хто проти цього, натомість серед респондентів підсумкового анкетування такі студенти відсутні. Поясненням цього може слугувати те, що знання іноземної мови респондентами діагностичного анкетування не сприймається як необхідне для

формування СКК. Загалом студенти обох груп зазначили, що знайомство з текстами різнобічного спрямування сприятиме формуванню соціокультурної компетентності. Курс навчання студентів не має впливу на відповіді респондентів. Лише в окремих випадках до основного виду текстів – різнобічного спрямування – додаються тексти професійного спрямування (серед респондентів третього курсу підсумкового анкетування). Проте в цьому випадку не можна говорити про певні закономірності: все одно головну роль відіграють тексти різнобічного спрямування.

Щодо впливу знайомства з іншими культурами позиції студентів обох груп не відрізняються: на думку опитаних студентів, знайомство з іншими культурами сприятиме усвідомленню особливостей української культури, а також усуненню штучної ізоляції української культури від світової.

У відповідях студентів обох груп фігурують дві групи пропонованих заходів для покращення викладання іноземної мови, пов'язані з двома групами проблем:

- недостатній час та інтенсивність вивчення іноземної мови у ВНЗ;
- брак мовної практики.

Проте респондентами діагностичного анкетування також була озвучена третя проблема – недостатня професійна зорієнтованість викладання іноземної мови у ВНЗ. Тобто знову парадоксальним чином респонденти діагностичного анкетування більше відчують потребу в професійно зорієнтованому викладанні іноземної мови. Причиною може бути застарілість навчальних програм, які не передбачають адаптації викладання іноземної мови до професійних потреб студентів. Натомість респонденти підсумкового анкетування про це не згадують через вдосконалення навчального процесу, де ця прогалина вже була заповнена.

Таким чином, експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі засвідчила достатній рівень соціокультурних знань, умінь і навичок студентів -- майбутніх журналістів для забезпечення їхньої професійної діяльності. У студентів експериментальних груп було зафіксовано вищі показники сформованості соціокультурних умінь і навичок використовувати іноземну мову як засіб міжкультурного спілкування, інтерпретувати автентичні художні матеріали та мовленнєві ситуації, варіювати модель і стиль мовленнєвої поведінки з урахуванням соціокультурних і комунікативних чинників спілкування.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. укр. видання С. Ю. Ніколаєва]. — К. : Ленвіт, 2003. — 273 с.
2. Кремень В. Г. Нові вимоги до якісної освіти /В. Г. Кремень // Освіта України. – 2006. – № 45-46. – С. 6-7.

В статті описано ход експерименту та представлені результати дослідно-експериментальної перевірки ефективності функціонування запропонованої моделі формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: соціокультурна компетентність майбутніх журналістів, фахова підготовка, дослідно-експериментальна робота.

В статье описан ход эксперимента и представлены результаты опытно-экспериментальной проверки эффективности функционирования предложенной модели формирования социокультурной компетентности журналистов в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: социокультурная компетентность будущих журналистов, профессиональная подготовка, опытно-экспериментальная работа.

The paper describes the experiment progresses and the results of research and experimental verification of the effectiveness of the proposed model of socio-cultural competence of future journalists in the process of training.

Keywords: socio-cultural competence of future journalists, professional training, research and experimental work.

УДК 378.6:81`243

Н.М. Бобришева
м. Херсон, Україна

СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЙ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МОРСЬКИХ ВНЗ

Постановка проблеми. Проблема підвищення якості навчання іноземних мов майбутніх фахівців морського флоту, професійна діяльність яких здійснюється в зарубіжних портах і на іноземних суднах, набуває нині особливої актуальності та соціальної значущості. Адже для ефективного професійного спілкування морських фахівців із представниками різних інших культур тільки володіння іноземною мовою недостатньо, адже знання іноземної мови не виключає виникнення непорозумінь, конфліктів. Тому важливо ще під час навчання розвивати навички міжкультурного спілкування студентів морських ВНЗ.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що проблемою міжкультурного спілкування займалося багато вітчизняних і зарубіжних учених: В. Біблер, О. Муратова, А. Новицька, Т. Ткаченко. Над питаннями створення навчальних комунікативних ситуацій працювали: І. Бім, О. Вишневський, П. Гурбіч, Є. Пассов, В. Скалкін та ін. Втіленням навчальних комунікативних ситуацій та роботу над подоланням негативних етнокультурних стереотипів у навчальний процес, у рольові ігри, ситуації та симуляції розробляли: С. Гапонова, Ю. Кузьменко, Л. Яковенко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, якій присвячується стаття. Хоча питанням міжкультурного спілкування присвячена велика кількість наукових праць, але відсутнім є систематизований огляд створення ситуацій міжкультурного спілкування саме майбутніх фахівців морського транспорту.

Метою даної статті є дослідження шляхів створення ситуацій міжкультурного спілкування на заняттях з іноземної мови у морських ВНЗ.

Реалізація поставленої мети вимагатиме, на нашу думку, розв'язання таких **завдань**:

- 1) уточнити поняття «міжкультурне спілкування», «рольова гра», «симуляція»;
- 2) розглянути засоби створення ситуацій міжкультурного спілкування на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі підготовки майбутніх морських фахівців до реалізації виробничих функцій у професійній сфері діяльності перед національною освітою стоїть проблема врахування та реалізації Європейських стандартів професійної освіти. Згідно з Загальноєвропейськими рекомендаціями до міжкультурної функції іншомовного спілкування входять такі навички та вміння, як здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури; культурну чутливість і здатність визначити та використати різні стратегії для контакту з представниками інших культур; здатність виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації; здатність долати стереотипи в стосунках [2, с. 105]. Такі навички та вміння реалізуються у міжкультурному підході.

Нині у методиці викладання іноземних мов існують різні терміни, в основі яких лежить поняття «культура»: «крос-культурний» (cross-cultural), «міжкультурний» (intercultural), «транскультурний» (transcultural) та «мультикультурний» (multicultural), які є тотожними у більшості європейських країн [4, с. 32]. На нашу думку термін «міжкультурний» є найбільш влучним, тому що, по-перше, указує на взаємодію між культурами, по-друге, не виключає також знання і власної культури. Як зазначає М. Вуган, префікс *inter-* означає не тільки взаємодію, але й вказує на відносини та обмін між культурами [7, с. 67].

Майбутній морський офіцер має знати специфіку мовленнєвої поведінки різних культур для вмілого використання її під час роботи в багатомовному екіпажі. Так, за дослідженням Т. Andres філіппінські моряки часто використовують позитивну відповідь «Так», яка може означати не тільки, готовність виконувати та розуміння наказу офіцера, але й:

1. Він не розуміє наказу.
2. Він хоче закінчити швидше неприємну розмову.
3. Він лише частково зрозумів інструкцію [6, с.14].

Тобто, ця відповідь скоріш дорівнює відповіді «Я спробую», а не «Буде виконано». У такій ситуації офіцер має переконатися за допомогою додаткових запитань, що підлеглий зрозумів наказ та зробить усе правильно.

Отже, міжкультурний підхід до навчання іноземних мов потребує відповідної організації навчального процесу – створення ситуацій міжкультурного спілкування на заняттях з іноземної мови.

У такому контексті навчання міжкультурного спілкування майбутніх морських фахівців має починатися ще з першого курсу, коли курсанти у рамках навчання іноземної мови можуть вивчати особливості культур, з якими найчастіше може зустрітись фахівець під час роботи на морському флоті. Якщо на перших курсах такий матеріал може бути представлений у вигляді цікавих фактів, порівнянні різних культурних традицій, свят, то вже на старших курсах викладачі можуть запропонувати проблемні ситуації, для вирішення яких курсантам знадобляться професійні знання.

Під час планування та проведення ситуації потрібно дотримуватись принципів діалогу культур, дидактичної доцільності, домінування проблемних культурознавчих завдань, культурної варіативності та культурної рефлексії [5, с. 7], щоб міжкультурне спілкування проходило в руслі взаєморозуміння та толерантності.

Також важливо, щоб ставлення до культури у процесі розігрування ситуації не висловлювалося оцінювальними категоріями – «добре - погано», «нормально - ненормально», «цивілізовано – нецивілізовано», тому що у такому разі міжкультурний діалог унеможлиблюється й виникає загроза «утилітарного ставлення однієї культури до іншої» або ж «псевдодіалогу» [5, с. 11]. Таким чином, спілкування може піти в непотрібному напрямку й спричинити стереотипізацію та навіть зневажливе ставлення до культури носіїв мови, що вивчається, чи до власної культурної особливості. Тобто характеристика ситуації чи будь-якої особи має бути описового характеру, пояснювати якими рисами наділений той, чи інший персонаж, як він поводить себе у певній життєвій ситуації тощо.

Формами створення ситуації міжкультурного спілкування можуть слугувати рольові ігри, симуляції, ситуативні завдання. Розглянемо їх більш детально.

Рольова гра за визначенням Є. Пассова – це вправа, у якій студент, виконуючи різні соціальні та міжособистісні ролі, засвоює спілкування в межах соціального контакту [3, с. 87]. Більшість методистів зазначають, що у рольовій грі студентам не потрібно брати відповідальність за свої дії та слова [3; 7]. Симуляція дуже тісно пов'язана з рольовою грою, і часто ці поняття можуть бути взаємозамінними. В обох випадках ми маємо уявну ситуацію, у котрій учасники імітують сценарії з реального життя, застосовуючи відповідний мовленнєвий матеріал. Різниця полягає в тому, що рольова гра вимагає від учасників перевтілення в іншу особу, а в симуляції це є не обов'язковим. Є. Пассов зазначає, що симуляція більш широке поняття, в яке входить і рольова гра [3, с. 133]. Рольова гра допомагає курсантам оволодіти іноземною мовою паралельно з культурою різних країн, подолати негативні стереотипи, проявляти ініціативу тощо.

У процесі розробки симуляції та рольової гри важливо, щоб серед учасників розмови був представник української культури, а не лише американської, англійської, філіппінської, підбір цікавої інформації, країнознавчих матеріалів, а також наявність трьох компонентів:

- 1) дійсність функції («reality of function»);
- 2) симульоване середовище («simulated environment»);
- 3) структура гри («structure») [3, с. 132].

Пропонуємо наступну рольову гру, яку можна використовувати як на молодших, так і на старших курсах у морських ВНЗ. Студенти працюють у парах. Кожен студент не знає, що написано у картці іншого. Студент А – кадет з України, тільки що прибув на корабель. Він бачить філіппінського моряка і хоче запитати, як знайти свою каюту. Студент Б – другий

помічник капітана з Філіппін, він бачить новачка, який нижче його рангом. Він не хоче нічого пояснювати.

Кожній парі дається 5 хвилин підготувати свої репліки, не обговорюючи їх із партнером. Для виконання такого завдання студенти мають знати тему «Ship Construction». Після розігрування ситуації студенти обговорюють питання:

1. Чому другий помічник повів себе так?

2. Що робити у такій ситуації кадету?

3. Чи змінилася ситуація, якщо б на місці філіппінського помічника був український, американський офіцер?

Перед розігруванням таких ситуацій, викладач іноземної мови має пояснити студентам, що у кожній національності є свій показник дистанційності від влади. Так, Філіппіни характеризуються дуже високим індексом влади (сприймання влади як важливої частини життя, начальник не допускає рівності між ним і підлеглим), тоді як США, Данія – середнім (рівність підлеглого та начальника).

Матеріалами для таких симуляцій, ситуацій можуть бути як тексти, так і аудіо- та відео-матеріали, які можуть бути двох видів: статичні (дають інформацію) та проблемні, які порушують актуальні теми сучасності, можуть бути поштовхом до дискусії в рамках міжкультурного спілкування. Важливо, щоб матеріали були автентичними, які реально використовуються носіями мови, оскільки таким чином можна наблизити комунікативну ситуацію до реальної ситуації в іншомовному середовищі. Головною перевагою аудіоматеріалів є те, що вони пропонують курсантам інформацію «у природному темпі мовлення носіїв англійської мови» [5, с.9]. Також аудіо- та відеоматеріали краще передають емоції, характер персонажів, що дозволяє більш ефективно їх застосовувати у обговоренні сюжету, причин тієї чи іншої події, ситуації.

Висновки. Ефективне застосування ситуацій міжкультурного спілкування дає змогу майбутнім морським фахівцям досягти розуміння з представниками інших культур, формує вміння подавати інформацію ясно і точно, ефективно нею користуватися, а також уміння розпізнавати та коректно тлумачити інформацію, що отримується від представника іншої культури.

Перспективами на наш погляд, можуть стати розвідки у напрямках розроблення методики організації іншомовного комунікативного середовища засобами комп'ютерних технологій.

Література:

1. Гордеева А.Й. Як створювати ситуації міжкультурного спілкування на уроці англійської мови / А.Й. Гордеева // Іноземні мови. – 2008. – №2. – С. 8 – 11.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностр. яз. / Е.И. Пассов. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
4. Попсуй А. Здатність жити, навчатись і діяти. (До питання визначення дефініції міжкультурного підходу у шкільній системі навчання іноземних мов) / А. Попсуй // Іноземні мови в навчальних закладах. - 2008. – № 1. – С. 30-35.
5. Сысоев П.В. Языковое поликультурное образование / П.В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – №4. – С. 2 – 14.
6. Andres T. Understanding the Filipino Seaman: his values, attitudes and behavior – Manila: Denklay Maritime Agency, 1991. – 28 p.
7. Byram M., Zarate G. Defining and Assessing Intercultural Competence: Some Principles and Proposals for the European Context // Language Teaching. – 1996. – № 10. – P. 67.
8. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. – London – New York: Longman, 1998. – 296 p.

Автор статті розкриває аспекти організації міжкультурного спілкування на заняттях з іноземної мови у морських ВНЗ за допомогою рольових ігор, навчальних ситуацій.

Ключові слова: міжкультурне спілкування, рольова гра, симуляція, ситуація.

Автор статьи раскрывает аспекты организации межкультурного общения на занятиях с иностранного языка в морских учебных заведениях с помощью ролевых игр, учебных ситуаций, симуляций.

Ключевые слова: межкультурное общение, ролевая игра, симуляция, ситуация.

The author analyzes aspects of intercultural communication during the English lessons in maritime establishments by means of role-playing games, educational situations, simulations.

Keywords: intercultural dialogue, a role-playing game, simulation, a situation.

УДК 371.315.6:51

И.Н. Богатырёва
г. Черкассы, Украина

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИАЛОГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ

Постановка проблемы. Система образования в нашей стране вступила в период фундаментальных изменений, характеризующихся новым пониманием целей образования, новыми концептуальными подходами к разработке и использованию учебных технологий. В проекте Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012–2021 годы к основным заданиям реализации государственной политики в области образования относят перестройку учебно-воспитательного процесса на основе «развивающей педагогики», направленной на раннее выявление потенциала (задатков) у детей и их наиболее полное раскрытие с учётом возрастных и психологических особенностей. Для этого планируется внедрять в учебный процесс достижения психолого-педагогической науки, педагогические инновации, информационно-коммуникационные технологии. В связи с этим выдвигаются новые требования к методической подготовке будущего учителя математики. Актуальным заданием подготовки становится формирование у студентов методических умений по использованию в ходе их педагогической деятельности современных педагогических технологий, ориентированных на реализацию личностного подхода в обучении. По нашему мнению, одной из таких технологий является диалоговая технология, основанная на использовании учебного диалога.

Анализ актуальных исследований. В ряде исследований (В. Библер, И. Зимняя, Е. Ильин, М. Каминская, С. Курганов, И. Малова, Е. Мельникова, А. Леонтьев, А. Сгибнев, Е. Семёнов, Е. Скафа и др.) отмечается, что введение диалога в учебный процесс является одной из наиболее эффективных форм общения и организации познавательной деятельности учащихся на уроке. В связи с этим актуальными являются вопросы подготовки будущих учителей к использованию диалога.

Анализ научно-методической литературы показывает, что зачастую любой диалог в учебном процессе считают учебным, не учитывая при этом особенностей его организации и проведения. В зависимости от поставленной учебной задачи мы предлагаем различать следующие виды учебного диалога: обучающий и контролирующий.

Обучающий диалог – это способ организации учебного процесса, при котором приобретение новых знаний учащимися осуществляется с помощью системы проблемных вопросов и познавательных заданий. Такое приобретение знаний носит творческий характер, поскольку учащиеся активно участвуют в процессе познания, находясь в постоянном поиске ответов на вопросы, предложенные учителем. Главным назначением обучающего диалога является стимулирование познавательного интереса учащихся, вовлечение их в активное обсуждение, побуждение к самостоятельному решению возникающих проблемных ситуаций.

Цель статьи – рассмотреть вопросы обучения студентов-математиков в рамках дисциплины «Методика обучения математике» использованию обучающего диалога на уроках математики.

Изложение основного материала. Проводить работу по методической подготовке студентов можно как в процессе учебно-познавательной деятельности, так и в условиях учебного моделирования будущей профессиональной деятельности. В ходе преподавания курса «Методика обучения математике» в Черкасском национальном университете имени Богдана Хмельницкого нами разработана и используется специальная система методических заданий, способствующая формированию у студентов умений построения и ведения обучающего диалога на различных этапах обучения математике.

Мы выделяем два вида обучающего диалога:

1) диалог, используемый при изучении нового материала (*познавательно-теоретический диалог*);

2) диалог, используемый при решении задач (*познавательно-практический диалог*).

Познавательно-теоретический диалог – это диалог, который проводится на этапе изучения нового материала и носит проблемный характер. По нашему мнению, его основным заданием является не запоминание новой информации, предоставляемой учителем (хотя это тоже важно), а активное участие самих учащихся в процессе приобретения знаний. В результате такой работы у учащихся более эффективно развивается мышление, формируются способности самостоятельного приобретения знаний, способности самообучаться и самосовершенствоваться. Поэтому в процессе построения познавательного диалога учителю необходимо создавать проблемные ситуации, подталкивающих учащихся к самостоятельной поисковой деятельности.

Исходя из того, что обучающий диалог является сложной формой организации учебного процесса, мы выделяем два этапа в подготовке студентов. На первом этапе студенты выполняют методические задания подготовительного характера, а на втором – методические задания более практической направленности. Например, при изучении методики формирования математических понятий мы предлагаем студентам следующую систему заданий.

Задание 1. Создайте систему вопросов к определенному этапу формирования заданного математического понятия.

Задание 2. Проанализируйте предложенный преподавателем фрагмент урока введения математического понятия с помощью познавательно-теоретического диалога.

Задание 3. Найдите методические ошибки в познавательно-теоретическом диалоге для предложенного фрагмента урока введения математического понятия.

Задание 4. Коллективно разработайте фрагмент урока введения заданного математического понятия с помощью познавательно-теоретического диалога.

Задание 5. Самостоятельно разработайте фрагмент урока введения заданного математического понятия с помощью познавательно-теоретического диалога.

В качестве примера выполнения задания 5 рассмотрим фрагмент урока геометрии в 7 классе по теме «Внешний угол треугольника», на котором целесообразно использовать познавательно-теоретический диалог при изучении свойства внешнего угла треугольника.

Перед тем, как сформулировать и доказать теорему, мы предлагаем предложить учащимся выполнение следующего практического задания, способствующего созданию проблемной ситуации.

Практическое задание. На отрезке AB , длиной 4 см, постройте треугольник ABC с углами A и B , равными соответственно 50° и 60° .

1. Определите градусную меру угла C .

Ожидаемый ответ:

$$\angle C = 180^\circ - (\angle A + \angle B) = 180^\circ - (50^\circ + 60^\circ) = 70^\circ.$$

2. Постройте внешний угол BCD при вершине C .

3. Определите градусную меру угла BCD .

Ожидаемый ответ: $\angle BCD = 180^\circ - \angle C = 180^\circ - 70^\circ = 110^\circ$.

4. Найдите сумму углов A и B данного треугольника ABC .

Ожидаемый ответ: $\angle A + \angle B = 50^\circ + 60^\circ = 110^\circ$.

5. Сравните градусную меру угла BCD и сумму углов треугольника A и B .

Ожидаемый ответ: градусные меры угла BCD и суммы углов треугольника A и B равны.

6. Сформулируйте гипотезу о свойстве внешнего угла треугольника. Проверьте свою гипотезу по учебнику [1, с. 84].

После этого с помощью построенного треугольника ABC можно сформулировать и доказать теорему о свойстве внешнего угла треугольника. Доказательство может содержать следующую систему вопросов.

1. Чему равна сумма углов данного треугольника?

Ожидаемый ответ: $\angle A + \angle B + \angle C = 180^\circ$.

2. Из полученного равенства выразите сумму $\angle A + \angle B$.

Ожидаемый ответ: $\angle A + \angle B = 180^\circ - \angle C$.

3. Определите градусную меру внешнего угла BCD при вершине C .

Ожидаемый ответ: $\angle BCD = 180^\circ - \angle C$.

4. Сравните градусные меры величин $\angle A + \angle B$ и $\angle BCD$.

Ожидаемый ответ: $\angle BCD = \angle A + \angle B$.

После доказательства теоремы целесообразно предложить учащимся ответить на следующие вопросы.

1. Какие углы треугольника можно найти, если известен внешний угол треугольника?

2. Можно ли найти углы треугольника, зная градусную меру внешнего угла треугольника? Ответ обоснуйте.

Рассмотрим следующие методические задания, которые мы предлагаем студентам.

Задание 6. Проведите фрагмент урока-имитации введения заданного математического понятия с помощью познавательно-теоретического диалога.

Задание 7. Проанализируйте увиденный фрагмент урока-имитации введения заданного математического понятия с помощью познавательно-теоретического диалога.

Задание 8. Проанализируйте увиденные уроки учителей математики, использующих в учебном процессе диалоговую технологию. Предложите свой вариант проведения одного из увиденных уроков.

Задание 9. Самостоятельно выберите тему и разработайте урок с использованием познавательно-теоретического диалога.

Задание 10. Проанализируйте заданную учебную тему и подготовьте уроки, которые целесообразно проводить с помощью познавательно-теоретического диалога.

Для выполнения последних заданий мы предлагаем студентам следующую схему подготовки познавательно-теоретического диалога, используемого на уроках математики:

1) проанализируйте теоретический материал и выберите те его части, которые целесообразно подать с помощью учебного диалога;

2) сформулируйте цель изучения нового материала;

3) сформулируйте выводы, к которым следует подвести учащихся в ходе диалога;

4) выделите вопрос (или задачу), с которого начнётся учебный диалог;

5) подготовьте вопросы и задания для проведения учебного диалога, а также продумайте ожидаемые ответы и решения учащихся;

6) подготовьте систему вопросов-подсказок и наводящих заданий на случай возникновения у учащихся затруднений;

7) продумайте альтернативные пути ведения диалога по данной теме.

Следует отметить, что данную систему методических заданий мы также используем при работе с методикой изучения теорем.

Другим видом обучающего диалога является диалог, проводящийся на этапе решения задач, который мы определяем как *познавательно-практический* диалог. Такой диалог позволяет учителю с помощью системы специально подобранных наводящих вопросов (вопросов-подсказок) подтолкнуть учащихся к идее решения задачи или подвести их к самостоятельному, а главное осознанному, решению новой или сложной для них задачи.

Мы предлагаем следующую систему методических заданий для обучения студентов правилам организации и ведения познавательно-практического диалога.

Задание 11. Создайте систему вопросов к определенному этапу решения задачи.

Задание 12. Проанализируйте систему вопросов познавательно-практического диалога для предложенного решения задачи.

Задание 13. Найдите методические ошибки в познавательно-практическом диалоге для предложенного решения задачи.

Задание 14. Коллективно разработайте решение задачи с использованием познавательно-практического диалога.

Задание 15. Самостоятельно разработайте решение задачи с использованием познавательно-практического диалога.

В качестве примера выполнения последних заданий можно предложить следующий познавательно-практический диалог, используемый при решении задач высокого уровня, обозначенных в учебнике [1] звездочкой.

Задача 46*[1, с. 89]. В треугольнике ABC из вершины B проведены высота и биссектриса. Найдите угол между высотой и биссектрисой, если $\angle A = 40^\circ$ и $\angle B = 60^\circ$.

План решения данной задачи предполагает использование следующего обучающего диалога.

1. Определите вид треугольника ABK , если BK – высота.

Ожидаемый ответ: треугольник ABK – прямоугольный и угол AKB равен 90° .

2. Определите градусную меру угла ABK .

Ожидаемый ответ: $\angle ABK = 90^\circ - 40^\circ = 50^\circ$.

3. Что можно определить, если BM – биссектриса угла B ?

Ожидаемый ответ: так как если BM – биссектриса угла B , то $\angle ABM = \angle MBC = 60^\circ : 2 = 30^\circ$.

4. Как определить градусную меру угла MBK ?

Ожидаемый ответ: $\angle MBK = \angle ABK - \angle ABM = 50^\circ - 30^\circ = 20^\circ$.

Отметим, что система вопросов (последовательность вопросов, их полнота и сложность) при проведении познавательно-практического диалога зависит от уровня подготовки класса в целом или от уровня конкретного ученика, которому адресован данный вопрос.

Особое внимание студентов мы обращаем на основные ошибки, которые может допускать учитель во время проведения обучающего диалога:

- предлагается монолог учителя вместо диалога с классом, что лишает большинство учащихся возможности активного участия в учебном процессе;

- учитель не дослушивает до конца ответ ученика (как неправильный, так и правильный);

- учитель берет на себя исправление ошибок, вместо того, чтобы предложить контрпример или привлечь других учащихся к обнаружению и исправлению допущенных ошибок;

- учитель повторяет вслед за учеником озвученный им текст;

- не все ученики класса вовлечены в обсуждение.

Также необходимо обращать внимание студентов на тот факт, что использование на уроке обучающего диалога требует от учителя предельного внимания к рассуждениям учеников, быстрой реакции, готовности отступить от намеченного плана. По мнению А. Сгибнева [2], диалогическое ведение урока гораздо труднее поддается планированию, зато в процессе урока случаются неожиданные открытия, которые надолго запоминаются и могут изменить отношение детей к математике.

Выводы. Следует отметить, что предложенная система методических задач способствует поэтапному формированию у студентов как соответствующих базовых профессиональных умений, так и готовности к организации и проведению урока математики с использованием диалоговой технологии, в частности с использованием обучающего диалога.

Продолжение работы мы видим в разработке системы методических заданий для формирования у студентов соответствующих умений построения и проведения других видов учебного диалога на уроках математики.

Литература:

1. Бурда М. І. Геометрія 7: Підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова. – Київ: «Зодіак-Еко», 2007. – 208 с.
2. Сгибнев А. И. Монолог и диалог в обучении математике / А. И. Сгибнев // Математика в школе. – 2010. – № 5. – С. 21–24.

Розглянуто питання навчання студентів використовувати навчаючий діалог на уроках математики в курсі «Методики навчання математики». Побудовано відповідну систему методичних завдань.

Ключові слова: підготовка вчителів математики, діалогова технологія, навчаючий діалог.

Рассмотрены вопросы обучения студентов использованию учебного диалога на уроках математики в рамках дисциплины «Методика обучения математике». Построена соответствующая система методических заданий.

Ключевые слова: подготовка учителей математики, диалоговая технология, обучающий диалог.

The issues of training of students for using educational dialogue on math lessons within discipline «Methodology of mathematics training» are considered. The correspondent system of methodological tasks is constructed.

Keywords: preparation of mathematics teachers, dialogue technology, educational dialogue.

УДК 371.315.6;004.7

Ю.М. Богачков, О.П. Пінчук, В.О. Царенко
м. Київ, Україна

ДИСТАНЦІЙНІ ОСВІТНІ СТУДІЇ. ФУНКЦІЇ ТА МОЖЛИВОСТІ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Зміни у запитах до освіти, які висуває суспільство, виявляються у формуванні нових вимог до форм навчання з точки зору ефективності застосування та адаптованості останніх до сучасних умов. На нашу думку, такі вимоги, як динамічність змін у змісті навчання, варіативність, мобільність і розподіленість – найбільш суттєві. Зміни в освітніх запитах супроводжуються вибуховим розвитком технічних можливостей, які надають сучасні мережні та комп'ютерні технології. Використання засобів ІКТ як засобів навчання у традиційних формах класно-урочної системи не дає очікуваного ефекту. Тому виникає об'єктивна необхідність у пошуку нових форм організації навчальної діяльності, які, з одного боку, задовольняють запити сучасного суспільства, а з іншого – більш повно використовують можливості сучасних технологій. Такою формою організації навчання може бути *дистанційна освітня студія*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. У різних тлумачних словниках термін «студія» розглядають в якості майстерні художника або скульптора; спеціалізованого приміщення для трансляції радіо та телепередач або створення кіно; акторської школи тощо. У нашій статті термін «студія» визначає в першу чергу особливу форму організації навчальної діяльності. Можна виділити наступні суттєві ознаки, характерні для освітніх студій:

- Свобода вибору виду навчальної діяльності.
- Свобода вибору змісту та послідовності його вивчення.
- Змінна інтенсивність участі вчителя (тьютора) у навчальній діяльності.
- Можливість змін у ролі «учень» на роль «учитель».
- Суттєве застосування групових методів навчання та навчання у групі.
- Використання різних співвідношень в обсязі індивідуальної та групової діяльності.

– Переважна відповідальність за результат навчання на тому, хто навчається.

Корисний досвід у цьому напрямі педагогічних досліджень накопичений у методі навчальних проектів, гуртковій роботі, виробничих і творчих майстернях, у таких нових педагогічних феноменах, як: освітня студія [6], он-лайн студія [8; 9], школа-парк [2-5; 7], масовий відкритий дистанційний курс [1].

Метод навчальних проектів є способом досягнення дидактичної мети шляхом детального опрацювання деякої проблеми. Учнівська проектна діяльність завершується створенням кінцевого продукту. Учням надається реальна можливість самостійно здобувати знання у процесі розв'язання практичних завдань, вирішення проблем, інтегруючи знання з різних предметних галузей. Як педагогічна технологія метод проектів є сукупністю дослідницьких, пошукових, евристичних методів навчання. Учитель є координатором, експертом, консультантом. Як різновид навчального проекту можна розглядати *навчальний телекомунікаційний проект* – сумісна навчально-пізнавальна творча або ігрова діяльність учнів, яка організована на основі ресурсів мережних технологій, має спільну мету, спрямована на досягнення спільного результату у розв'язанні певної значимої для учасників проблеми, узгоджені методи і способи діяльності.

Проведений нами аналіз діяльності *освітніх і творчих студій* дозволив виділити важливу ознаку: процес навчання відбувається шляхом здійснення продуктивної діяльності. Цікаво, що ступінь свободи у різних студіях істотно відрізняється. Освітня *он-лайн студія* функціонує, в першу чергу, завдяки можливостям комп'ютерних мереж. Так, у Регіональному центрі дистанційного навчання СумДУ створена спеціалізована он-лайн студія, яка дозволяє забезпечити: проведення он-лайн консультацій і занять для студентів дистанційної та заочної форми навчання; двосторонній аудіо й відеозв'язок викладача і студентів; необмежені можливості використання віртуальної сенсорної дошки для презентацій і віртуальних демонстрацій; запис і он-лайн трансляцію навчальних відеоматеріалів [9]. У студії одночасно можуть працювати до 4 викладачів. Кожне робоче місце звукоізольоване, обладнане засобами зв'язку з локальними центрами дистанційного навчання. Але така студія, скоріше виглядає як робоче місце для он-лайн спілкування зі студентами.

На відміну від студій, у *гуртках* часто відсутня групова діяльність. Кожен гуртківець працює індивідуально над досягненням особистісних цілей.

Новою сучасною формою альтернативної освіти є *школа-парк*. Наприклад, освітня система відомого російського ученого-педагога Милослава Балабана «Образовательный парк открытых студий» («Школа-парк™»). Найбільш повною реалізацією такої моделі вважають проект відкритих парк-студій у НПО «Школа самоопределения».

Масові відкриті дистанційні курси. «Масовий» означає велику кількість учасників. Як показує практика, тільки 10-15% учасників, що зареєструвалися, активно працюють, тому для оптимальної роботи та генерації інформації потрібно від 30 до 50 активних учасників. Відкритість означає безоплатний характер надання освітніх послуг та відсутність будь-якого управління навчанням з боку тьютора. Будь-хто і в будь-який момент може приєднатися до курсу. «Дистанційний» (тип он-лайн) означає, що матеріали курсу та результати спільної роботи знаходяться в мережі Інтернет у відкритому для учасників доступі [1].

Мета статті: уточнити функціональність освітніх студій в умовах е-дистанційного навчання та проаналізувати додаткові організаційно-педагогічні особливості цієї форми навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Е-дистанційне навчання можна розглядати як:

- системну одиницю глобального процесу інформатизації національної освіти;
- освітнє середовище;
- технологію, яка передбачає створення специфічних методичних прийомів навчання шкільним дисциплінам, переосмислення традиційних методик;
- комунікативне поле, в якому здійснюється оперативна та регулярна взаємодія між мережним учителем і учнем, а також між учнями (ефективність педагогічної взаємодії

передбачає активну діяльнiсну позицiю у навчальному середовищi всiх учасникiв: учителя, учнiв а також iхнiх батькiв);

– засiб освiтньої самореалiзацiї учня, а саме: з одного боку дистанцiйне навчання створює можливiсть побудувати iндивiдуальну траєкторiю навчання, з iншого – створює умови, за яких учень бере на себе основну вiдповiдальнiсть за прогрес у навчаннi;

– засiб формування в учнiв умiнь самостiйної дiяльностi, розвитку пiзнавальної активностi та IКТ-компетентностi;

– засiб професiйного вдосконалення учителя, зокрема, розвитку методичних та IКТ-компетентностей.

Розглянемо дiяльнiсть дистанцiйних освiтнiх студiй та реалiзацiю сучасних додаткових можливостей у навчаннi на прикладi альянсу студiй розвитку людського капiталу [8]. Альянс студiй розвитку людського капiталу hucato (вiд HUmAn CApital TOols) складається з довiльної кiлькостi рiзнопрофiльних освiтнiх студiй. На вiдмiну вiд школи-парку, цi студiї розмiщенi в Iнтернетi, тобто можуть не мати «фiзичного» аналогу. Хоча iснування такого фiзичного представництва не виключається.

Ключову iдею студiї можна сформулювати наступним чином: максимальна свобода кожного учасника студiї у виборi форми та обсягу особистої участi у дiяльностi студiї та шляхiв досягнення своiх персональних цiлей, зокрема, освiтнiх. Нiхто нiкого не примушує. На студiйному майданчику зустрiчаються, спiлкуються, знаходять учнiв та учителiв. Iншими словами, студiя – мiсце, де зустрiчаються одностудiйцi, якi можуть бути корисними один одному в реалiзацiї своiх iдей та досягненнi освiтнiх цiлей.

З органiзацiйної точки зору можна розрiзняти вiдкритi та закритi студiї.

	Вiдкритi	Закритi
Безкоштовнi	Вiльний запис та участь. Вiдсутня плата за надання або отримання освiтнiх послуг.	Iснують встановленi правила для запису до студiї та участi в нiй. Дiяльнiсть учасникiв не передбачає платежу.
Комерцiйнi	Вiльний запис та участь. Передбачена плата за надання/отримання освiтнiх послуг.	Iснують встановленi правила для запису до студiї та участi в нiй. Дiяльнiсть учасникiв передбачає оплату та, вiдповiдно, отримання коштів за надання або отримання освiтнiх послуг.

На «hucato» [8] для кожної студiї створюється вiдповiдний роздiл з описом напрямiв дiяльностi студiї та формою самореєстрацiї. Додатково на <http://virtualschool.org.ua/> [10] створюється окремий дистанцiйний курс з iдентичним назви студiї iм'ям. Всерединi дистанцiйного курсу створюються модулi вiдповiдно до напрямiв дiяльностi студiй. Доступ до дистанцiйних курсiв студiй тiльки для зареєстрованих користувачiв. Але реєстрацiя вiльна.

Органiзацiйнонавчальний цикл складає декiлька занять протягом тижня або бiльш тривалого промiжку часу. Розглянемо типову (проте не єдину i не обов'язкову) органiзацiйну структуру студiйного заняття.

Кожне заняття складається з чотирьох етапiв:

1) визначення та актуалiзацiя потреб, постановка навчально-пiзнавальних цiлей, планування роботи;

2) iндивiдуальна пiзнавальна дiяльнiсть i дiяльнiсть у групi;

3) фронтальна робота – обговорення результатiв дiяльностi;

4) рефлексiя особистiсного зростання кожного учасника студiї.

Таким чином, «заняття» є мiнiмальним квантом дистанцiйної студiйної навчальної дiяльностi.

Для досягнення визначеного результату навчальної дiяльностi складають рекомендовану послiдовнiсть проходження занять. Бажано таку послiдовнiсть створювати iндивiдуально для кожного учасника. Отже, кожен учень може вiдвiдати будь-яке заняття вiдповiдно до iндивiдуального плану проходження занять. До того ж учень може:

– пройти вхiдне тестування для того, щоб усвiдомити ступiнь своєї готовностi до участi у даному заняттi;

- скласти портфоліо виконаних завдань, які спрямовані на формування актуальних для участі у даному занятті умінь;
- попередньо записатися на заняття, якщо це необхідно для планування навчальної діяльності.

План проведення заняття, як правило, наступний:

1. Учні самостійно вивчають теоретичний матеріал, який викладено у мережі.
2. Учні виконують обов'язкові практичні завдання.
3. Учні проходять тести самоконтролю і заповнюють відповідні анкети самоконтролю.

Метою анкетування є допомога учневі визначити ступінь свого розуміння навчального матеріалу.

4. Ті, хто опанував навчальний матеріал краще, пояснюють його більш слабким учням. Використовують наступні засоби комунікації: сумісні документи, вебінари, відеотрансляції, презентації, ролики, підкасти тощо. Всі напрацювання учасників накопичуються для повторного використання.

5. Учні проходять тест самоконтролю. Якщо тестування пройдено вдало, то заняття для учасника завершується. Якщо ні, то учень продовжує роботу з учасниками, які залишилися.

6. За необхідності, по кожному заняттю може проводитися підсумковий вебінар з модератором студії.

Таким чином, кожен учень отримує можливість навчатися в індивідуальному темпі, за індивідуальною траєкторією. Роль учителя на певному етапі переходить до учнів, сприяючи поглибленню та закріпленню сформованих умінь. Тьютор бере участь у навчальному процесі як особа, що здійснює контроль та надає, у разі необхідності, допомогу. Одночасно, в результаті роботи учнів накопичуються відповідні навчальні матеріали.

Типова структура дистанційного курсу освітньої студії саморозвитку:

- Привітання модератора студії (текст + відео)
- Презентація тьюторів і викладачів
- Новини
- Питання та відповіді
- Консультації - загальні
- Правила
- Глосарій термінів за курсом
- Скарбничка ідей
- Студійна кімната вебінарів
- Вхідне опитування
- Статистика студії
- Тематичні модулі
- Структура тематичного модуля
- Презентація модуля (текст + відео)
- Опитування
- Тести

Якщо заняття відбуваються на комерційній основі, то оплата формується за статтями: технічна організація навчального середовища, наповнення та організація навчального контенту, організація процесу навчання. Оплата учителю відсутня. Тому вартість навчання менша, ніж з репетитором. Учитель (тьютор) отримує плату за користування створеним ним контентом, за консультаційні послуги найбільш слабким учням.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Формування нових організаційних форм навчання є дуже важливим в умовах зміни суспільних запитів. Ці запити, в першу чергу, пов'язані з мобільністю, високими темпами змін і потребою у розвитку креативності, а не здатності до механічного виконання наказів і діяльності за алгоритмом. Запропонована форма навчання у дистанційних освітніх студіях саморозвитку може частково заповнити цю нішу. Але така форма потребує ретельного вивчення. Перед дослідниками постає багато питань, зокрема:

- Чи можна забезпечити системність отриманих таким чином знань?
- Для яких вікових категорій учнів навчання у студіях є найбільш ефективним?

Подальші дослідження планується провести у цих напрямках. Майданчиком для проведення експериментального дослідження може бути робота у дистанційних освітніх студіях «Програмування», «Своя кар'єра – своїми руками» [8] та ресурсних центрах дистанційної освіти.

Література:

1. Бугайчук К. Л. Масовий відкритий дистанційний курс: поняття, особливості проведення та перспективи використання в навчальному процесі системи МВС [Електронний ресурс] / К.Л. Бугайчук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – №6 (26). – Режим доступу до журналу : <http://www.journal.iitta.gov.ua>
2. Гольдин А. М. Образовательный парк: Основные принципы организации и содержание деятельности. [Електронний ресурс]. – Екатеринбург, 2008. – Режим доступу : <http://ps.psag.ru/docs/epos.pdf>
3. Гольдин А. М. Образование 2.0: модный термин или новое содержание? / А. М. Гольдин // Вопросы образования. – 2010. – № 2. – С. 224–237.
4. Научно-педагогическое объединение «Школа самоопределения» [Электронный ресурс] // Официальный сайт. – Режим доступа : <http://734.msk.ru>
5. Образовательный парк : Екатеринбург [Электронный ресурс] // Образовательный проект в Екатеринбурге. – Режим доступа : <http://ps.psag.ru/?10>
6. Освітні студії Києво-Могилянської академії [Електронний ресурс] // Сайт Національного університету «Києво-Могилянська академія». – Режим доступу : <http://www.ukma.kiev.ua/ua/vstup/studios/index.php>.
7. Школа парк : альтернативное образование [Электронный ресурс] // Официальный сайт (Киев). – Режим доступа : <http://www.parkschool.com.ua/>
8. Human capital tools -»hucato» студии развития человеческого капитала [Электронный ресурс] // Сайт «Альянс студий развития человеческого капитала». – Режим доступа : <http://hucato.wikispaces.com/>
9. Online-студія [Електронний ресурс] // Регіональний центр дистанційного навчання Сумського державного університету. – Режим доступу : <http://dl.sumdu.edu.ua/ua/aboutus/online>
10. Дистанційне навчання школярів [Електронний ресурс] / Сайт підтримки проекту «Дистанційне навчання учнів». – Режим доступу : <http://virtualschool.org.ua/moodle/>

У статті викладено результати аналізу розширення традиційних форм навчання з використанням можливостей сучасних технічних засобів. Розглядаються освітні студії, он-лайн студії, школи-парки, масові відкриті дистанційні курси. Уточнено функціональність освітніх студій в умовах е-дистанційного навчання та проаналізовано додаткові організаційно-педагогічні особливості цієї форми навчання.

Ключові слова: е-дистанційне навчання, освітні студії, альтернативна освіта.

В статье изложены результаты анализа расширения традиционных форм обучения с использованием возможностей современных технических средств. Рассматриваются образовательные студии, он-лайн студии, школы-парки, массовые открытые дистанционные курсы. Уточняется функциональность образовательных студий в условиях электронного дистанционного обучения, а также анализируются дополнительные организационно-педагогические особенности этой формы обучения.

Ключевые слова: электронное дистанционное обучение, образовательные студии, альтернативное образование.

The paper dealing with the analysis of the expansion of traditional forms of learning using modern technologies. The educational studies, online studies, school parks, mass open distance learning courses are studied. Functionality of educational studies in e-distance learning are specifies and additional organizational and pedagogical features of this learning are analyzed.

Keywords: e-distance learning, educational studies, alternative education.

УДК 378.504.22:33

Р.І. Богданов
м. Бердянськ, Україна

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ

Сучасна соціально-економічна діяльність суспільства призвела до критичних меж існування людства, а економічна теорія виявилася неспроможною запобігти й сприяти розв'язанню екологічних кризових ситуацій, виникнення яких значною мірою спричинено економічним впливом людини на навколишнє середовище. Водночас, як показує практика, певна ідентичність екологічних проблем та підходів щодо їхнього розв'язання, вимагають високого рівня екологічної освіченості суспільства загалом і фахівців економічної галузі зокрема.

Екологічні спецкурси та економічні дисципліни з екологічним спрямуванням у змісті професійної підготовки як майбутніх економістів, так і викладачів економіки, посідають другорядні позиції. Певною мірою ігнорування екологічних дисциплін відбувається під проводом Міністерства науки й освіти України, що виявляється через стандарти економічних спеціальностей і зміст економічної освіти загалом. Так, на вивчення курсу «Економіка природокористування» й інших економічних курсів з екологічним наповненням, зазвичай, передбачено незначну кількість годин або ж вони взагалі відсутні. Ці аспекти мають активно розглядатися у змісті таких предметів як «Економіка природокористування», «Екологія», «Екологічний аудит», «Екологічний менеджмент», «Регіональна економіка», «Обґрунтування господарських рішень і оцінювання ризиків», «Соціально-економічна безпека», «Управління ресурсами і витратами» тощо.

Нагальність звернення до порушеної проблеми пояснюється й необхідністю подолання протиріч між реальною еколого-економічною ситуацією в країні та рівнем економічної й екологічної підготовки майбутніх викладачів економіки; необхідністю врахування екологічних особливостей соціально-економічного розвитку у процесі підготовки педагогів – економістів і недостатньою розробкою екологічної складової змісту освіти; визнанням необхідності розвитку еколого-економічних цінностей у майбутніх викладачів економіки і недостатньою розробленістю педагогічних умов, які сприяють їх формуванню.

Саме цінності відображають стійке, соціально-зумовлене, вибіркове ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних суспільних благ та ідеалів. Отже, еколого-економічні цінності майбутнього викладача економіки є системою ціннісних орієнтацій, що забезпечують гармонійну взаємодію студентів із навколишнім середовищем, за якої задоволення особистих потреб співвідноситься з інтересами збереження й розвитку природи; визначають соціально-відповідальну поведінку особистості педагога у соціумі [3]. Загалом еколого-економічні цінності викладача є результатом відображення глобальних проблем у свідомості та екологізації його світогляду.

Серед сучасних тенденцій у галузі освіти особливе місце посідає наскрізна екологізація змісту освітніх систем. Це зумовлено вирішальною соціальною значимістю «екологізації суспільного екологічно збалансованого розвитку» [7], що уможливило формування широкого інтегрованого погляду особистості на навколишній світ, людство, природу. У зв'язку з цим важливого значення набуває екологізація свідомості, що передбачає зрушення у мисленні, потребах, поведінці кожної людини і спрямовується на обґрунтування розумності людських дій [4]. Водночас екологічна складова світогляду, разом із теоретичними знаннями про закони взаємодії навколишнього середовища і людини, охоплює зокрема емоційні та ціннісні установки суспільства й особистості у сприйнятті природи.

Екологізація провідних фахових економічних дисциплін у ВНЗ має бути спрямована на формування у майбутніх викладачів економіки екологізму, як системи світоглядних й ідеологічних орієнтацій, що виходить з визнання самоцінності природи і необхідності

радикальних змін у ставленні людини до неї. Усе це зумовлює необхідність перетворень в основних сферах суспільного життя – соціоекономічній, ідеологічній, культурній на екологічних засадах. Усвідомлене відчуття долученості до світу природи сприятиме формуванню морально-етичного ставлення викладачів економіки до природи у професійній діяльності та повсякденному житті. Саме екологізація актуалізує завдання надати системі освіти екологічного спрямування, що передбачає посилення еколого-світоглядних орієнтацій навчання, ґрунтовну підготовку екологічно грамотних викладачів [5]. Твердження Л. Лук'янової про те, що ідея екологізації навчального процесу ґрунтується на «екологізації усіх дисциплін шляхом структурування екологічного матеріалу у змістові блоки із подальшим їх упровадженням до змісту навчального курсу, що сприяє уникненню безсистемного розпорошення й органічно вписується в навчальний процес шляхом залучення провідних екологічних понять...», які у навчальних програмах мають проходити наскрізно. Процес розвитку еколого-економічних наукових понять у процесі професійної підготовки майбутнього викладача економіки має бути неперервним, систематичним. Важливого значення також набуває забезпечення мотивації упровадження нових наукових понять, встановлення зв'язків між поняттями, організація пізнавальної діяльності студентів на всіх етапах формування наукових понять у навчально-виховному процесі ВНЗ, оптимальне поєднання різноманітних форм і методів навчання.

Екологізація освіти, вважає Г. Філіпчук, має бути не лише безперервною, але й забезпечувати «годування нації» культурою, знаннями, які постійно оновлюються, інформацією [8]. Учений переконаний, що екологізація усіх ланок освіти покликана формувати суспільний потенціал, який здатен адекватно реагувати на еколого-економічні, технологічні, соціальні зміни.

Зміст і значення екологізації освіти ґрунтується на тому, що екологізація системи освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки спеціалістів – є одним із вирішальних засад і шляхів порятунку природи й самої людини [1]. Вона принципово відрізняється від наявної системи освіти, базується на іншій концепції та доктрині. Тільки на засадах екологізації освіти можна сформувати нові принципи моралі, дати оцінку значення та ролі природи в життєдіяльності й існуванні *Homo sapiens*, формуванні еколого-духовних і моральних якостей особистості відповідно до екологічного світогляду і сутності, мислення і поведінки. Водночас, як підкреслюють учені [2], організація екологізації освіти в цілому в Україні потребує докорінних змін.

Одним із ефективних шляхів реалізації зазначених вище умов є інтерактивне навчання – організація навчального процесу, за якої неможлива неучасть студентів у колективній співпраці, співтворчості, що ґрунтуються на взаємодії всіх його учасників у процесі пізнання: або кожен має конкретне завдання, за яке він має публічно прозвітувати, або від його діяльності залежить якість виконання поставленого перед групою завдання [6]. Інтерактивне навчання забезпечує таку систему інтерперсональних зв'язків, коли дії і судження кожного суб'єкта педагогічного процесу є самостійними, рівноправними і водночас толерантними. У ході такої діяльності відбувається формування зокрема еколого-економічних цінностей, можливо й їх переоцінка та набуття нових смислів. Інтерактивні форми і форми навчання уможливають систематичне використання в усіх видах навчальної діяльності майбутніх викладачів економіки евристичних методів викладання і методів пошуку вирішення творчих завдань еколого-економічного змісту.

У процесі формування еколого-економічних цінностей у майбутніх викладачів економіки важливу роль відіграють дискусії, еколого орієнтовані вправи, рольові ігри, аналіз і розв'язання професійно орієнтованих ситуацій, які сприяють виробленню позитивної мотивації на майбутню професійну діяльність, розширенню пізнавального інтересу до оволодіння обраною професією, зміщенню акцентів з професійно-особистісних на професійно-предметні, суспільні цінності, перенесенню смислів і значень на дії і вчинки, підвищенню активності, усвідомленню своїх життєвих і професійних орієнтирів і реальних шляхів їх досягнення. У результаті значимі для майбутніх викладачів економіки цілі й

цінності інтегруються у цілісну систему професійного становлення.

Аналіз сучасного стану екологічної освіти свідчить про високий рівень наукової обґрунтованості проблеми, водночас визначає необхідність створення системи екологічної освіти, основними напрямками якої є:

- формування цілісної уяви про взаємодію суспільства й природи, як основи світогляду особистості;
- екологізація змісту навчальних предметів з метою актуалізації проблеми збереження середовища;
- комплексне висвітлення проблем у науково-популярних виданнях, періодичній пресі, телебаченні, що буде сприяти формуванню дбайливого ставлення до природи та усвідомлення її цінності.

Особливого значення набуває екологізація підготовки фахівців у навчальних закладах економічного профілю.

Інтерактивне навчання забезпечує набуття вмінь і досвіду вирішення екологічних проблем, свідоме ставлення до природи, сприяє формуванню мотивації щодо покращення природокористування. Його упровадження сприяє посиленню науковості навчання, зв'язку з практикою, підвищенню пізнавальної активності студентів, зміцненню їхніх знань, що позитивно впливає на процес формування еколого-економічних цінностей, якість професійної підготовки майбутнього викладача економіки. Використання інтерактивних методів навчання дозволяє студентам глибше розуміти, засвоювати і використовувати одержану інформацію, формувати систему еколого-економічних знань із подальшим дорученням її до більш масштабної системи міжпредметних зв'язків. Йдеться також про опанування майбутніми педагогами системи еколого-економічних знань, трансформованих через механізми соціального цілепокладання (еколого-економічні цінності, ідеали) з метою забезпечення подальшої професійної діяльності, спрямованої на єдність соціального й природного відповідно до положень гуманістично орієнтованого підходу в освіті.

Отже, екологізація провідних фахових економічних дисциплін, формування еколого-економічних понять майбутнього викладача економіки, упровадження інтерактивних методів еколого-економічної освіти сприяють формуванню еколого-економічних цінностей, моральної відповідальності, що знаходить відображення у конкретних діях, природоохоронних вчинках педагога.

Література:

1. Буровский А. М. Философские основания экологического образования / А. М. Буровский // Философия экологического образования : [монография] / под общей ред. И. К. Лисеева. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – С. 255–286.
2. Желібо Є. П. Екологічна освіта в стратегії сталого розвитку / Є. П. Желібо, Н. Л. Авраменко // Постметодика. – 2002. – № 7–8. – С. 117–120.
3. Захаренков Е.А. Педагогические условия формирования эколого-экономических ценностей учащихся старших классов: Автореф. дисс... канд. пед. н.: 13.00.01. – Смоленск, 2007. – 19 с., с. 5.
4. Лей В.А. Теоретические основания экологизации образовательных систем // Вісник СевДТУ. Педагогіка: зб. наук. пр. – Севастополь: Вид. СевДТУ, 2009. – Вип. 96. – С. 51–53, с. 52.
5. Лук'янова Л. Б. Теорія і практика екологічної освіти учнів професійно-технічних навчальних закладів : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Л. Б. Лук'янова. – К., 2006. – 465 с.
6. Пометун О.І., Пирожено Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібник. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с., с. 23–24.
7. Синякевич І.М. Екологізація розвитку: суть, об'єктивна необхідність, принципи, інструменти, перспективи для України / І.М. Синякевич // Науковий вісник НЛТУ України: зб. наук.-техн. праць / І.М. Синякевич. – Львів : НЛТУ України, – 2005. – Вип. 15.6. – С. 98–103., с. 98.
8. Філіпчук Г. Г. Еко-етична парадигма в освіті дорослих / Г. Г. Філіпчук // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. – К. : П/П «ЕКМО», 2005. – Вип. 2. – С. 281–286.

В статтє автор рассматривает современное состояние эколого-экономического образования в высшей школе, необходимость экологизации экономики, внедрения в экономические дисциплины экологических понятий, а также введение экологических спецкурсов на экономических факультетах.

Ключевые слова: формирование, экологизация, понятия, эколого-экономические аспекты, спецкурсы, ценности.

In the article an author examines the modern consisting of ekologo-ekonomicheskogo education of higher school, necessity of ecologization of economy, introduction in economic disciplines of ecological concepts and ekologicheskikh special courses on ekonomicheskikh faculties.

Keywords: forming, ecologization, concepts, ekologo-ekonomicheskije aspects, special courses, values.

У статті автор розглядає сучасний стан еколого-економічної освіти у вищій школі, необхідність екологізації економіки, впровадження в економічні дисципліни екологічні поняття та екологічних спецкурсів на економічних факультетах.

Ключові слова: формування, екологізація, поняття, еколого-економічні аспекти, спецкурси, цінності.

УДК 373.5.016:331

В.М. Бойчук
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Формування творчої особистості студента, розвиток його мислення, інтересу до знань завжди були основними завданнями системи освіти загалом і вчителя технологій зокрема. В умовах структурної перебудови економіки країни, переходу до нових соціально-економічних відносин, упровадження інтенсивних технологій і пов'язаних з ними технічних засобів трудове виховання має бути орієнтованим на формування соціально-значимих знань, ціннісних орієнтацій, особистісних якостей, котрі відповідають динаміці соціально-економічних перетворень в Україні і необхідні для адаптації в сфері виробництва з різноманітними формами власності та ефективної творчої праці в умовах підвищення вимог до професійної компетенції робітників на ринку праці.

З цього приводу академік Н. Ничкало говорить: «Нова доба, в яку вступило людство з початку століття і третього тисячоліття, потребує розробки нетрадиційних експериментальних методик, опрацювання шляхів їх творчого поєднання з відомими усталеними дослідницькими методами і методиками ...» [3, с.21].

Аналіз попередніх досліджень. На формування інтересу до знань, розвиток творчої особистості у процесі морального та трудового виховання молоді вказують у своїх працях психологи і педагоги-дослідники, серед яких А. Аронов, І. Бех, Б. Брилін, Р. Гуревич, Й. Гушелей, І. Зязюн, М. Каган, О. Коберник, М. Корець, В. Мадзігон, В. Мазепа, Л. Масол, О. Мелік-Пашаєв, В. Моляко, Н. Ничкало, Л. Новак, Л. Оршанський, О. Отич, В. Радкевич, О. Рудницька, В. Сидоренко, В. Стешенко, Г. Тарасенко, Г. Терещук, О. Тищенко, Д. Тхоржевський, О. Щербак та інші. Проте в наявних працях не розкрито повністю роль розвитку творчого мислення та творчої активності майбутнього учителя технологій.

Мета нашої статті – показати, що в умовах постіндустріального суспільства, яке розвивається швидкими темпами, суттєву увагу треба приділяти розвитку творчого мислення та творчої активності студента, створенню у майбутнього вчителя умов для підвищення інтересу до навчання, зокрема і на уроках технологій.

Виклад основного матеріалу. Кожний викладач хоче, щоб його студенти добре навчалися, з інтересом і бажанням займалися у ВНЗ. У цьому зацікавлені і самі студенти. Але час від часу і викладачам, і студентам, а деколи і батькам доводиться на жаль констатувати: «не хоче вчитись», «міг би гарно займатись, а бажання не має». У таких випадках ми зустрічаємось з проблемою, коли в студента не сформувалась потреба в знаннях, немає інтересу до навчання.

У чому сутність потреби в знаннях? Як вона виникає? Як вона розвивається? Які педагогічні засоби можна використати для формування в студента інтересу до знань? Ці питання хвилюють багатьох педагогів.

Викладачі знають, що студента не можна успішно навчати, якщо він ставиться до навчання та до знань байдуже, без інтересу. Отже інтереси студентів потрібно формувати та розвивати.

Проблема розвитку інтересу до навчання не нова. Значення його стверджували багато педагогів. У найрізноманітніших трактовках проблеми в класичній педагогіці головну функцію його всі вбачали в тому, щоб приблизити учня або студента до навчання, «зацепити» так, щоб навчання для нього стало потребою, без задоволення якої неможливе його вдале формування як особистості.

Ян Амос Коменський, який здійснив революцію в дидактиці, розглядаючи нову школу як джерело радості, світла та знань, вважав інтерес одним із головних шляхів створення цього світлого та радісного середовища навчання. Ж-Ж. Руссо, спираючись на безпосередній інтерес вихованця до оточуючих його предметів та явищ, намагався вибудувати доступне та приємне дитині навчання. К. Ушинський розглядав інтерес як основу внутрішнього механізму успішного навчання. Він вважав, що зовнішній механізм примусового навчання не дає потрібного результату. Й. Гербарш, визнаючи інтерес як притаманну людині властивість, наголошував, що вчитель не має бути нудним, а мусить будувати навчання на інтересах, властивих тому, кого навчає.

Педагогічний підхід до вирішення цього питання повинен містити такі аспекти, щоб:

- виявляти в педагогічному процесі об'єктивні можливості актуальних для студентів явищ оточуючого життя;
- спонукати та постійно підтримувати в студентів стан активної зацікавленості (а не байдужості) оточуючими явищами, моральними, естетичними, науковими цінностями;
- усією системою навчання і виховання цілеспрямовано формувати інтерес як цінну особливість особистості, що сприяє її творчій активності, її цілісному розвитку.

За зовнішніми проявами інтересів студентів, викладачу потрібно прагнути шукати і знаходити більш глибоке розуміння суті навчання, його мотивів, цілей, емоцій та інших спонукань студента.

Найбільш істотну роль у формуванні позитивного ставлення студентів до навчання відіграє змістовність навчального матеріалу, його зв'язок із життям і практикою, проблемність та емоційність викладу, організація пошукової, пізнавальної діяльності, що надає студентам можливість переживати радість самостійних відкриттів, озброєння студентів раціональними прийомами навчальної роботи, навичками самовиховання, які є безпосередніми передумовами для досягнення успіху.

Інколи ставлення студента до того чи іншого навчального предмета визначається ставленням до педагога, який викладає цей предмет. Студентам зазвичай подобаються ті предмети, які викладають їх улюблені викладачі. Успішність багатьох студентів деколи знижується через те, що за межами ВНЗ у них з'являються сильніші, інтереси.

У педагогіці існує низка методів, що дозволяють розвивати мислення та творчу активність студентів. Важливу роль відіграють навчальні проблеми, сутність яких полягає в подоланні практичних і теоретичних перешкод у створенні таких ситуацій у процесі навчальної діяльності, які призводять студентів до індивідуальної пошуково-дослідницької діяльності.

Метод проблемного навчання є складовою частиною системи проблемного навчання. Основою цього методу навчання є створення ситуацій, формування проблем, підведення студентів до проблеми. Проблема ситуація містить емоційну, пошукову та вольову складові. Її завдання – направити діяльність студентів на максимальне оволодіння матеріалом, що вивчається, забезпечити мотиваційну сферу діяльності, викликати інтерес до неї.

Метод алгоритмічного навчання. Діяльність людини завжди можна розглядати як певну послідовність її дій та операцій, тобто вона може бути представлена у вигляді певного

алгоритму з початковими та кінцевими діями. Для побудови алгоритму вирішення тієї чи іншої проблеми потрібно створити найбільш раціональний спосіб її вирішення. Раціональним способом вирішення володіють найздібніші студенти. Тому для описання алгоритму вирішення проблеми враховують шлях його отримання саме цими студентами. Для інших студентів такий алгоритм буде слугувати зразком діяльності.

Метод евристичного навчання. Основною ціллю евристики є пошук і супровід способів та правил, за якими людина приходить до відкриття певних законів, закономірностей вирішення проблем.

Метод дослідницького навчання. Якщо евристичне навчання розглядає способи підходу до вирішення проблеми, то дослідницький метод – правила правдивих достовірних результатів, з наступною перевіркою, пошуком сфер їх застосування.

У процесі творчої діяльності ці методи діють в органічному поєднанні.

Важливим методом розвитку пізнавального інтересу студентів у в освітній галузі «Технології» є спостереження за технологічними процесами, коли точно поставлено завдання, коли спостереження направлено на виявлення та втілення побаченого.

Велике значення має глибока та вдумлива робота викладача над підбором змісту навчального матеріалу, який складає основу формування наукового світогляду студентів, надзвичайно необхідного для появи та закріплення їхніх пізнавальних інтересів. У зв'язку з цим пропонується:

а) знайомити студентів з новими фактами та відомостями в освітній галузі «Технології», які можуть продемонструвати студентам сучасний рівень науки та перспективи її розвитку;

б) знайомити студентів з новинками технічного прогресу: зародження ідей, наукові пошуки, результати відкриттів, складності;

в) за допомогою проблемного навчання ставити студентів перед протиріччям і вчити діалектичному підходу в усвідомленні наукових фактів та ідей;

г) показати необхідність наукових висновків у поясненні певних закономірностей;

д) розкривати перед студентами практичну силу наукових знань, можливість застосування набутих у ВНЗ знань у житті людини, на виробництві, у процесі вирішення практичних питань.

В організації процесу навчання пропонується всіляко урізноманітнювати самостійну роботу студентів, постійно вдосконалювати способи їх пізнавальної діяльності:

а) постійно ускладнювати пізнавальні завдання, поліпшувати систему ускладнення завдань, що потребують оволодіння новими, більш досконалішими пізнавальними вміннями;

б) вводити завдання на здогадку, розвиток кмітливості, спонукання до різних підходів та їх вирішення;

в) ставити завдання, що потребують дослідницького підходу, перевірки експериментальним шляхом отриманих знань;

г) практикувати завдання на застосування знань у повсякденному житті;

д) розвивати та підтримувати в самостійній роботі творчі засади, що потребують активності, спостереження, уяви, досвіду, самостійної думки;

е) диференціювати пізнавальні завдання для різних груп студентів. Складати кілька варіантів завдань різного ступеню складності, пропонувати їх вільний вибір.

Пошук важливих шляхів спонукання студентів до навчання є необхідною умовою розвитку їх пізнавальних інтересів. З огляду на це пропонується:

а) оживляти заняття цікавими елементами, що сприятимуть вирішенню поставлених на заняттях завдань;

б) використовувати різносторонній вплив засобів мистецтва;

в) спонукати студентів давати запитання викладачу, друзям;

г) розвивати на заняттях колективний аналіз процесу та результатів роботи окремих студентів;

д) практикувати індивідуальні завдання, які потребують знань, що виходять за межі програми;

е) використовувати обширний світогляд окремих студентів у галузі що їх цікавить, як додаткове джерело знань для інших;

ж) рекомендувати додаткову літературу.

Позааудиторна робота розрахована на підтримання, закріплення та поглиблення пізнавальних інтересів. Тому пропонується:

а) розширити та поглибити світогляд студентів у певній, вибраній ними галузі;

б) практикувати вирішення науково-прикладних завдань.

Поставлені у позааудиторній роботі завдання можуть бути вирішені найрізноманітнішими способами. Рекомендуються ті форми, які отримали достатню апробацію в діяльності ВНЗ: вечори питань і відповідей; конкурси кмітливості; КВК; вечір веселої вікторини; диспути; інститутські видання; досліди; експерименти; спостереження (екскурсія) із завданням і без нього; пізнавальні ігри, ігри-подорожі.

Велику роль у формуванні інтересу відіграє книга – художня та пізнавальна, а також глобальна мережа Internet.

Висновки. Робота з студентами дозволяє зробити висновок, що, наприклад, вивчення творів народних майстрів дає хороші результати. Так, знайомлячись з творами, вивчаючи класифікації та різноманітні техніки, аналізуючи засоби, якими були створені роботи цих майстрів, студенти прагнуть самі створити таку ж красу. Це є дієвим моральним стимулом до практичної роботи. Але потрібно пам'ятати, що копіювання ескізів і робіт має бути тільки на початковому етапі вивчення різних технологій та технік, бо найкраща копія – це лише повторення чужої ідеї. Тільки творчий підхід у поєднанні з традиційним зробить виріб оригінальним, неповторним і дасть автору повне моральне задоволення.

Велика увага до традиційних і пошуку нових методів навчання, застосування найкращих технічних досягнень, розкриття значущості мистецтва на уроках технологій послужить надійною основою для швидкого, гармонійного становлення творчої особистості студента, створення викладачем умов для появи інтересу до навчання.

Література:

1. Гуревич Р.С. Інтеграційні тенденції в підготовці вчителя трудового навчання / Р.С.Гуревич // Молодь і ринок : наук.-метод. зб. – 2003. – №3. – С. 63 – 68.
2. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч.-метод. посіб./ [В.Г. Гетта, Р.С. Гуревич, О.М. Коберник та ін.]. – Умань : СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
3. Ничкало Н.Г. Педагогічні і психологічні дослідження в Україні : проблеми і перспективні напрями // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. у 2-х част. – Ч.1. – Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. – С. 16-22.
4. Пидласистый П.И., Коротяев Б.И. Организация деятельности ученика на уроке // Педагогика и психология. – 1985. - №3. – С. 72
5. Стешенко В.В. Теоретико-методичні засади фахової підготовки вчителя трудового навчання : монографія / Віктор Стешенко. - Слов'янськ, СПДПІ, 2004. – 188 с.

У статті розглядається проблема розвитку мислення та активності студента в навчанні. Подані педагогічні підходи, шляхи та методи, які можна використати для розвитку пізнавального інтересу студентів та спонукання їх до навчання.

Ключові слова: знання, навчання, підготовка, заняття, інтерес до навчання.

В статье рассматривается проблема развития мышления и активности студента в обучении. Поданы педагогические подходы, пути и методы, которые можно использовать для развития познавательного интереса студентов и побуждения их к обучению.

The article deals with the development of thinking and activity in students' teaching. In the article there are pedagogical approaches, ways and methods used for developing of students' interest and their motive to teaching.

УДК 37047:338.48(045)

Н.Д. Бондар
м. Вінниця, Україна

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА СТРУКТУРА

Постановка проблеми. Туризм – це складна міжгалузева і міжвідомча багатоукладна система й одночасно унікальне соціальне явище. Він пов'язує потреби в людському спілкуванні, розвитку особистості з критеріями соціальної справедливості, охороною навколишнього середовища, відродженням історичної спадщини і мистецтва. Тому потреба туристської галузі в творчій особистості, компетентному фахівцеві з постійним прагненням до самовдосконалення – надзвичайно висока.

На часі туризм впливає не тільки на економіку, але й на соціальні структури і культуру всіх країн світу. В Україні туризм має пройти інтенсивні модернізаційні процеси відповідно до європейських і світових стандартів через системні трансформації, важливою складовою яких є підготовка компетентних фахівців. Про це, зокрема, наголошується в законі України «Про туризм», Державній програмі розвитку туризму на 2002 – 2010 роки та в окремих положеннях «Стратегії розвитку туристичної галузі в контексті підготовки та проведення заходів «ЄВРО-2012».

Аналіз попередніх досліджень. Інтенсивний розвиток сучасного інформаційного суспільства, інтеграція України в загальноєвропейський простір зумовлюють необхідність модернізації змісту вищої освіти та системи контролю за засвоєнням його майбутніми фахівцями. У світлі цього на початку ХХІ ст. українські науковці звернули увагу на праці зарубіжних авторів, у яких пропонувалося оцінювати результати навчання студентів не за традиційними параметрами (знаннями, уміннями і навичками), а за інтегрованими показниками – компетентностями.

За останні роки проблема формування компетентностей майбутніх фахівців зайняла гідне місце у вітчизняній педагогічній літературі. Зокрема, різні її аспекти розкрито у працях таких авторів, як С. Бондар, Н. Бібік, О.Овчарук, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко та ін. [3, с.15]

Науковці підкреслюють, що в сукупності різноманітних компетентностей, які мають засвоїти студенти протягом терміну навчання, центральне місце займає група ключових компетентностей. Проте з'ясовано, що, незважаючи на злободенність проблеми формування компетентностей такого рівня, в наукових працях спостерігається неоднозначність підходів щодо трактування освітянами основних для цієї проблеми понять, а також визначення для майбутніх фахівців самих груп ключових компетентностей та їх структури. Це доводить необхідність проведення подальших наукових пошуків у цьому напрямі.

Метою цієї статті є окреслення існуючих наукових підходів до визначення термінів «компетентність» і «ключові компетентності», визначення системи ключових компетентностей та їх структури.

Виклад основного матеріалу. У наукових працях термін «компетентність» визначається як: 1) специфічна здатність, котра необхідна людині для ефектного виконання конкретної дії в певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії (С. Бондар, В. Кальней, Дж. Рамен, С. Шишов) [6, с. 20]; 2) індивідуальна характеристика ступеня відповідності певним вимогам (А. Маркова); 3) володіння людиною сукупністю взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності, які задаються стосовно певного кола предметів і які необхідні, щоб якісно і продуктивно діяти відносно них) (А. Хуторський); 4) спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень (О. Пометун).

У «Словнику іншомовних слів» за редакцією О. Мельничука зазначається, що «компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність» [4, с. 345].

Словник іноземних слів Макмілена [1, с. 297] трактує поняття «компетентність» як: 1) здатність зробити щось прийнятним або ефективним методом; 2) особистісна класифікація умінь або знань; 3) уміння, потрібні для виконання певної роботи або завдання.

Міжнародна комісія Ради Європи розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання.

Компетентності, на думку експертів РЄ, передбачають:

- спроможність особистості сприймати та відповідати на індивідуальні та соціальні потреби;
- комплекс ставлень, цінностей, знань і навичок.

Таке визначення поняття компетентностей певним чином збігається з положеннями, що висловлюють українські педагоги, однак представники європейських педагогічних кіл, насамперед, виходять із особистісних і соціальних потреб, задоволенню яких мають сприяти компетентності.

Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)) поняття компетентності визначається як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок і відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності. Для того, щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення [3, с. 53].

Систему компетентностей в освіті складають такі: ключові – тобто надпредметні (міжпредметні) компетентності, які визначаються як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми; загальногалузеві – їх набуває студент упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі; предметні компетентності – їх набуває студент упродовж вивчення того чи іншого предмета.

За РЄ ключова компетентність сприяє досягненню успіхів у житті, розвитку якості суспільних інститутів і відповідає багатоманітним сферам життя.

Ще однією розробкою загальноєвропейського рівня є результати робочих засідань представників країн Євросоюзу з визначення нових базових компетентностей. Так, за результатами звіту, представленого на Європейській раді в Стокгольмі, робоча група експертів запропонувала, що ключові компетентності для навчання впродовж життя мають містити такі вісім основних галузей у навчанні: (фундаментальні) навички лічби та письма; базові компетентності в галузях математики, природничих наук і технологій; іноземні мови; ІКТ навички та використання технологій; уміння навчатись; соціальні навички; підприємницькі навички; загальна культура.

Ключова компетентність, на думку українських педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми.

Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих непов'язаних один із одним елементів знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно діяльнісний характер [2, с. 19].

З погляду вимог до рівня підготовки випускників ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості навчання студентів, пов'язані з їх здатністю цільового осмисленого застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного

міждисциплінарного кола проблем. Вони відображають предметнодіяльнісний складник загальної освіти і мають забезпечити комплексне досягнення його цілей.

Отже, основні ознаки ключових компетентностей:

1. Поліфункціональність: дають змогу вирішувати різноманітні проблеми в різних сферах особистого і суспільного життя;
2. Надпредметність і міждисциплінарність: застосовні не тільки в процесі навчання, а й на роботі, в сім'ї, у політичній сфері тощо;
3. Багатовимірність: охоплюють знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні та практичні вміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо;
4. Забезпечують широку сферу розвитку особистості: її логічного, творчого та критичного мислення, самопізнання, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо [5, с.61].

Щодо переліку ключових компетентностей, відповідних освітнім традиціям і соціокультурному контексту сучасного українського суспільства, то очевидно, що найприйнятнішим для нас є принцип їх відбору відповідно до сфер суспільного життя, в яких наразі особистість реалізовує себе та проводить свою діяльність. Нині триває обговорення переліку таких компетентностей та їхньої структури – переліку напрямів їх набуття студентами, формування в них здатності до провадження такого виду діяльності.

Такий перелік буде базовим, і мінімально необхідним з погляду досягнення успішної самоактуалізації особистості в названій сфері суспільного життя. Комплекс цих напрямів і зможе забезпечити певний рівень оволодіння компетентністю.

За результатами діяльності робочої групи з питань запровадження компетентісного підходу, створеної в рамках проекту ПРООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному», запропоновано такий перелік ключових компетентностей: уміння вчитись (навчальна); громадянська; загальнокультурна; компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій; соціальна; підприємницька; здоров'язберігаюча [3, с.85].

Уміння вчитися (навчальну компетентність) слід розуміти як цілісне індивідуальне психологічне утворення, яке має кілька складників та інтегрує психологоособистісні характеристики учня зі змістовою і процесуальною основою учіння і характеризується розвинутою навчальною діяльністю. Уміння вчитись добре розвивається за умови цілеспрямованого спеціального формування його кожного складника.

Наявність цього вміння програмує індивідуальний досвід успішної праці учня, запобігає перевантаженню, сприяє пізнавальній активності, ініціативі, раціональному використанню часу і навчальних засобів. Це дає змогу людині, яка звикла самотійно вчитися, не губитися в новій пізнавальній і життєвій ситуації, не зупинятися, якщо не має готових рішень, не чекати підказки, а самій шукати джерело інформації, шляхи розв'язання або вміння вчитися змінює стиль мислення і життя особистості.

Тільки розуміючи діяльність як цілісний і багатофункціональний процес, можна обґрунтувати сутність поняття «вміння вчитися» та його компонентів з урахуванням специфіки навчальної діяльності, серед яких – мотиваційний (ставлення до навчання), змістовий (відомі і нові знання, вміння, навички), процесуальний (способи виконання діяльності на різному рівні складності).

Соціальна компетентність передбачає такі здатності: аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників; продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, досягнення консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій.

Загальнокультурна компетентність стосується сфери розвитку культури особистості та суспільства у всіх її аспектах, що передбачає передусім формування культури міжособистісних відносин, оволодіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, принципи толерантності, плюралізму і дозволяє особистості: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства; знати рідну й іноземні мови, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, інтерактивно використовувати рідну й іноземні мови, символіку та тексти; застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розроблення й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри.

Ширше трактування поняття культурної компетентності пов'язане з багатьма освітніми стратегічними програмами. Основні завдання, що їх ставлять перед собою міжнародні програми, спрямовані на розвиток освіти впродовж життя в багатьох економічно розвинених країнах, передбачають поняття культурної компетентності, яка має охоплювати: розвиток набуття навичок і знань для продуктивної робочої сили та конкурентної світової економіки; сприяння розвитку творчості, інноваційному мисленню та підприємництву; підвищення та поширення рівня активної участі в навчанні; створення суспільства, де всі є учасниками суспільного життя; підвищення стандартів викладання та навчання; сприяння створенню суспільства знань; сприяння розумінню всіма громадянами важливості навчання впродовж життя в різних компонентах; вироблення та втілення стратегій, що охоплюють освітню політику, тренінги, молодь, отримання роботи, соціальне залучення та інформатизацію суспільства.

Під поняттям здоров'язберігаючої компетентності слід розуміти характеристики, властивості учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення.

Життєві навички (компетентності), що сприяють здоровому способу життя: навички раціонального харчування; рухової активності; санітарно-гігієнічні; режим праці та відпочинку; навички ефективного спілкування; співчуття; розв'язування конфліктів; навички поведінки в умовах тиску, погроз, дискримінації; спільної діяльності та співробітництва; життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю.

Компетентності з інформаційних і комунікаційних технологій передбачають здатність учня орієнтуватись в інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб ринку праці. Вони пов'язані з якість технічно та технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя й активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного інформаційного суспільства, що охоплюють основні компоненти інформаційної культури учнів, базовані на раціональному співіснуванні з техносферою, відповідно до їхнього професійного самовизначення з урахуванням індивідуальних можливостей.

Компетентності з ІКТ передбачають здатності: застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні та повсякденному житті, раціональне використання комп'ютера й комп'ютерних засобів у розв'язуванні задач, пов'язаних із опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням та передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності.

Громадянська компетентність передбачає такі здатності: орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, знати процедури участі в діяльності політичних інститутів демократичної держави, органів місцевого самоврядування; застосовувати процедури і технології захисту власних інтересів, прав і свобод своїх та інших громадян, виконання громадянських обов'язків у межах місцевої громади та держави загалом; застосовувати способи та стратегії взаємодії з органами державної влади на користь собі і громадянському суспільству; використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що

відповідають чинному законодавству України, задовольняють власні інтереси особи та захищають права людини й громадянина; робити свідомий вибір і застосовувати демократичні технології прийняття індивідуальних і колективних рішень, враховуючи інтереси й потреби громадян, представників певної спільноти, суспільства та держави.

Підприємницька компетентність передбачає реалізацію здатностей: співвідносити власні економічні інтереси й потреби з наявними матеріальними, трудовими, природними й екологічними ресурсами, інтересами й потребами інших людей та суспільства, застосовувати технології моніторингу ресурсів і забезпечення стійкого розвитку; організовувати власну трудову та підприємницьку діяльність і працю колективу, орієнтуватися в нормах і етиці трудових відносин; аналізувати й оцінювати власні професійні можливості, здібності та співвідносити їх з потребами ринку праці; складати, здійснювати й оцінювати плани підприємницької діяльності та особисті бізнес проекти, розробляти прості моделі дій та прийняття економічно й екологічно обґрунтованих рішень у динамічному світі; презентувати та поширювати інформацію про результати/продукти власної економічної діяльності та діяльності колективу.

Висновки. Отже, як свідчить вивчення наукової літератури, дотепер триває дискусія між науковцями щодо переліку та змісту ключових компетентностей. На основі врахування різних точок зору науковців щодо трактування поняття ключових компетентностей ми дійшли висновку, що в контексті нашого дослідження під цією категорією йдеться про системну сукупність суспільно визнаних знань, умінь, навичок, цінностей майбутніх менеджерів сфери туризму, які можна застосовувати в різних сферах життєдіяльності людини.

Література:

1. Macmillan English Dictionary for advanced Learners: International Student Edition. Macmillan Publishers Limited, 2007. – 1749 p.
2. Зимняя И. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования /И. Зимняя // Дайджест педагогических идей та технологій: Школа-парк. – 2003. – № 4. – С. 18-23.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / [Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, О.І. Пометун та ін.]; під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.
4. Словник іншомовних слів / [авт.-уклад. О.С. Мельничук]. - К. : Головна редакція УРЕ, 1977. - 775 с.
5. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58-64.
6. Шишов С. Понятие компетенции в контексте качества образования / С. Шишов // Дайджест педагогических идей та технологій: Школа-парк. – 2002. – №3. – С. 20-21.

Стаття присвячена висвітленню окремих аспектів проблеми ключових компетентностей майбутніх менеджерів туристичної сфери. У роботі описані наукові підходи до визначення термінів «компетентність» і «ключові компетентності», системи ключових компетентностей та їх структури.

Ключові слова: компетентність, ключові компетентності, менеджери сфери туризму.

Статья посвящена отдельным аспектам проблемы ключевых компетентностей будущих специалистов туристической сферы. В работе описаны научные подходы к определению терминов «компетентность» и «ключевые компетентности», системе ключевых компетентностей и их структуре.

Ключевые слова: компетентность, ключевые компетентности, менеджеры сферы туризма.

The article is devoted to the interpretation of different aspects of key competencies problem of modern specialists in tourism. Scientific approaches to interpretation of «competence» and «key competencies» definitions, the system of key competencies and their structure are described in the publication.

Keywords: competence, key competences, experts of tourism.

УДК 370.65.45.

О.В. Ганчук
м. Кривий Ріг, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ З ГЕОГРАФІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Актуальність теми. Серед низки проблем професійної підготовки майбутнього вчителя географії вирізняється проблема формування пізнавальної діяльності студентів у системі ефективної організації групової роботи під час навчальних екскурсій. У вищій школі мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву та розвитку пізнавальної діяльності майбутніх фахівців. Наукові засади підготовки майбутнього вчителя географії висвітлено у працях А. Берлянта, Г. Бельського, О. Бугрій, О. Бурлаки, В. Воловик, І. Волошина, А. Дамасевич, М. Дусановської, Л. Зеленської, В. Некос, О. Ковальова, В. Корнєєва та інших.

Попередні публікації з теми дослідження. При визначенні ознак пізнавального інтересу ми послуговувалися працями А. Алексюка, Л. Арістової, Н. Буринської, Л. Гордона, В. Корнєєва, В. Лозової, А. Маркової, Н. Морозової, В. Паламарчук, Г. Щукіної та ін. і визначали його як емоційно усвідомлену, вибіркиму спрямованість особистості, яка звернена до предмета та діяльності, пов'язаної з ним, що супроводжується внутрішнім задоволенням від результатів цієї діяльності. В. Корнєєв визначає пізнавальний інтерес як вибіркиму спрямованість особистості, звернену до галузі пізнання.

Аналіз чинних програм з підготовки вчителів географії свідчать про те, що у вищому педагогічному навчальному закладі таких видів діяльності студентів не передбачено, проте провідні фахівці кафедри географічних дисциплін у розроблені ними програми та методичні рекомендації включають різновиди екскурсій, що мають найрізноманітнішу спрямованість і передбачають певні види пізнавальної діяльності студентів.

У сучасних умов, коли поки що не прийнятий Державний стандарт вищої освіти, у подальшому ми будемо орієнтуватися на провідні документи та накази, які слугують методологічними орієнтирами у визначенні стратегічних напрямів модернізації професійної підготовки вчителів географії. Це: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна педагогічна освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Міжнародну хартію географічної освіти, а також матеріали Болонського процесу.

Аналіз цих та інших документів, методичних матеріалів, передового педагогічного досвіду виокремив поняття, які так чи інакше торкаються екскурсій з географії.

Мета статі. Вивчити особливості організації групової пізнавальної діяльності студентів під час навчальних екскурсій з географії у вищій школі.

Отримані результати. Протягом 2-х років ми спостерігали за 250 студентами I-IV курсів географічного факультету.

Основними показниками, за якими визначався рівень пізнавальної діяльності студентів були наступні:

- рівень якості знань студентів з географічних дисциплін;
- ступінь сформованості знань, умінь і навичок студентів щодо організації пізнавальної діяльності, змісту групових її форм;
- ставлення студентів до організації групової роботи під час проведення географічних екскурсій.

На основі результатів контрольних робіт та спостережень нами були виділені 4 рівні якості знань студентів з географії.

1. Низький рівень – відсутній інтерес до географії, немає прагнення досягти успіхів у навчанні, низька якість знань; студенти не здатні організувати свою пізнавальну діяльність, не можуть повноцінно працювати у складі груп.

2. Середній рівень – наявний пізнавальний інтерес і визначений інтерес до географії, середній рівень якості знань; студенти поверхнево володіють програмним матеріалом;

організують свою пізнавальну діяльність і працюють у складі груп під контролем викладача.

3. Достатній рівень – рівень якості знань студентів відносно високий; наявний пізнавальний інтерес і позитивне ставлення до географічних дисциплін; наявне бажання самостійно організовувати власну пізнавальну діяльність, працювати у складі груп під керівництвом викладача чи інших студентів.

4. Високий рівень – характеризується наявністю позитивного ставлення до географії, високим рівнем сформованості системи знань, умінь і навичок, високою якістю знань; наявним прагненням до організації та самоуправління власною пізнавальною діяльністю, лідерською позицією у роботі груп.

Результати виконання студентами зрізових контрольних робіт з географічних дисциплін, які включали і виконання завдань у групах, занесені у таблицю 1.

Таблиця 1

Вихідний рівень якості знань студентів з географії

Рівні якості знань	Експериментальна група (238 студентів)		Контрольна група (244 студента)	
	К-сть	%	К-сть	%
Початковий	56	19,1	58	20,0
Середній	68	46,2	67	44,8
Достатній	71	26,7	74	27,2
Високий	43	8,0	45	8,0
Якість знань		34,0		34,2

Як бачимо з табл. 1 рівень якості знань студентів 2 і 3 курсів з географії досить низький – близько 34%. Це означає, що більш менш систематизовані, усвідомлені знання з географії, відповідно до існуючих програм, має лише кожен третій студент педагогічного університету. При цьому виявилось, що з виконанням завдань у групах впоралося лише 8% студентів, які показали наявний досвід організації групової пізнавальної діяльності.

Визначення рівнів пізнавального інтересу третьокурсників до географії дозволяє говорити про те, що у переважній більшості студентів в основному переважає низький рівень (40,7%), а також середній (36%), високий же рівень складає усього 23,3%. Насторожує той факт, що у 36% опитаних відсутній інтерес і бажання вивчати географію. Це говорить про те, що студенти не вбачають зв'язків між процесами життєдіяльності і предметом вивчення географічних дисциплін, і тому заняття для них нецікаві. Як наслідок, у 45% студентів наявний низький рівень володіння географічними знаннями, уміннями і навичками, а звідси почуття непевності в собі й в успіху. 41% студентів постійно мають потребу в стимулюванні. Усього 20% третьокурсників володіє системою географічних знань, умінь і навичок, арсеналом прийомів і способів пізнавальної діяльності.

Наступним кроком нашої роботи було з'ясування ставлення вчителів до проведення навчальних екскурсій. З цією метою ми провели бесіду з вчителями за наступними орієнтовними питаннями.

1. Яке місце у навчання географії мають займати екскурсії?
2. Як часто Ви використовуєте навчальні екскурсії під час вивчення географії?
3. Які види екскурсій Ви переважно використовуєте?
4. Від чого залежить успішність проведення навчальних екскурсій?
5. Які труднощі виникають у Вас під час проведення екскурсій?
6. Які види і форми організації пізнавальної діяльності учнів Ви найчастіше впроваджуєте під час екскурсій з географії?

Аналіз бесід серед учителів методичних об'єднань з географії м. Кривого Рогу (50 вчителів) надав можливість побачити недооцінку переважною більшістю вчителів навчальних екскурсій як засобу розвитку пізнавальної діяльності учнів. Більшість з них (52%) вважає, що

навчальні екскурсії відіграють допоміжну роль і тому їх призначення полягає у конкретизації знань учнів, розширенні їх світогляду. Третина вчителів (33%) майже ніколи не використовує навчальні екскурсії з географії, посилаючись на брак часу, обмежуючись вимогами програми. 92% опитаних нами вчителів апелює до туристсько-краєзнавчої діяльності, в рамках якої і мають організовуватися екскурсії в школі. Зазначимо, що така діяльність носить переважно виховну спрямованість і не передбачає формування в учнів пізнавального досвіду.

Серед названих учителями різновидів навчальних екскурсій, які використовуються під час вивчення географії, були: оглядові, систематизуючі, комплексні, гідрологічні, геологічні, виробничі, місцеві, музейні. Лише у 5% відповідей були названі заочні та віртуальні.

На думку вчителів успішність у проведенні екскурсій залежить від: рівня вихованості та організованості учнів, правильного вибору екскурсійного об'єкту, чіткості організації діяльності учнів під час екскурсії, матеріально-технічних можливостей. До труднощів у процесі організації екскурсій належать: відсутність в учнів інтересу до тих чи інших видів пізнавальної діяльності, екскурсійних об'єктів; низький рівень знань з географії; недостатній культурний рівень учнів, низький рівень матеріальної забезпеченості шкіл необхідним обладнанням та облаштуванням, відсутність підтримки батьків в організації екскурсій; брак методичних рекомендацій і технологічних схем екскурсій тощо, тобто у більшість труднощів суб'єктивний характер. Це свідчить про недостатню обізнаність вчителів у структурі та сутності організації навчальних екскурсій з географії, методики їх проведення, способах стимулювання пізнавальної діяльності учнів.

Водночас, усвідомлюючи названі труднощі, цілеспрямовано вчать учнів і залучають їх до пізнавальної діяльності під час екскурсій з географії тільки 33% вчителів (переважно тих, хто має стаж роботи від 10 до 15 років). Ці вчителі вважають за необхідне використовувати: завдання-ситуації, індивідуально-групові вправи, змагання, вікторини, методи демонстрації та розповіді, ритуали, коментування, сучасні засоби комунікації, випереджальні пізнавальні завдання. У цілому у своїх відповідях на необхідності організації групової пізнавальної діяльності учнів під час екскурсій наголосили тільки 24% учителів. Решта – 76% обмежується методами фронтальної розповіді та показу.

Зібрані нами факти дозволяють говорити про те, що традиційне навчання, яке засноване на копіюванні і виконанні, не розвиває в учнів пізнавальний інтерес до географії. Вчителі в основному використовують систему репродуктивних завдань, розрахованих на завчання і відтворення навчальної інформації, а це не забезпечує розвиток у школярів навичок географічного аналізу, географічного мислення. Серед труднощів, які виникають у вчителів під час організації групової роботи в ході екскурсії з географії 47% учителів назвали брак методичних рекомендацій, низький рівень підготовленості учнів; 31% учителів – відсутність інтересу учнів до групових форм роботи під час екскурсій.

Аналіз результатів опитування вчителів цілком відображає прогалини у підготовці майбутніх учителів у рамках педагогічного університету в колі розглядуваної проблеми організації пізнавальної діяльності учнів під час навчальних екскурсій з географії. Для конкретизації наявних проблем у цій галузі було проведено опитування студентів географічних факультетів, націлене на виявлення їхніх уявлень про сутність пізнавальної діяльності, її характеристики, показники, види і форми.

На питання «Які складові організації пізнавальної діяльності вчителя географії Ви можете назвати?» 500 студентів відповіли таким чином (див. табл.2).

Оскільки студенти мали можливість назвати серед пропонованих усі складові організації пізнавальної діяльності, які на їх думку до них належать, то у цілому ми отримали систему уявлень студентів про організацію пізнавальної діяльності і динаміку їх поглядів у процесі професійної підготовки.

Як бачимо, більшість студентів перших років навчання вважає, що основними аспектами організації пізнавальної діяльності студентів є предметно-змістовий – знання з предмету, методики його викладання, педагогіки та психології тощо. У подальшому, з набуттям досвіду організації власної пізнавальної діяльності під час навчання, польових практик, педагогічних

практик починає вирізнятися – комунікативна, методична і методологічна складові.

Так, в основі пізнавальної діяльності лежить знання з предмету, методики викладання на неналежному рівні (4 % - студенти III курсу), проведення екскурсій (2% - студенти III курсу), велике значення має також культура спілкування, розвинені комунікативні уміння вчителя (17% - студенти V курсів). З таблиці 2 видно, що студенти не приділяють певної уваги організації екскурсій з географії та груповій роботі з географії (3% - студенти III курсу).

Великий вплив на процес формування пізнавальної діяльності спричиняє характер взаємовідносин у вищому навчальному закладі. Він має бути доброзичливим (25,4% опитаних студентів усіх курсів), взаємний інтерес (19,5%). А от конфліктні ситуації викликають байдужість до студентських проблем (38,2%), небажання зрозуміти студента і прийти на допомогу (22,7%), безтактність (18,4%), нетерпимість (14,3%).

Таблиця 2

Складові організації пізнавальної діяльності вчителя географії за уявленням студентів (у %)

Складові пізнавальної діяльності	I курс	II курс	III курс	IV курс	V курс
Знання з географічних дисциплін	22	24	17	18	19
Знання з педагогіки та психології	12	15	23	24	26
Знання методики викладання географії	13	14	25	24	24
Знання про закономірності організації пізнавальної діяльності	9	12	18	25	36
Комунікативні вміння	15	16	19	23	27
Організаторські вміння	11	15	20	26	28
Досвід організації власної пізнавальної діяльності	8	16	17	29	30
Досвід мотивації та стимулювання пізнавальної діяльності інших	7	9	19	28	37
Оволодіння організацією різновидів пізнавальної діяльності	9	11	13	33	34
Досвід організації пізнавальної діяльності учнів на уроці	8	10	14	32	35
Досвід організації самостійної пізнавальної діяльності учнів	4	9	13	36	38
Досвід організації групової пізнавальної діяльності учнів	6	12	19	28	35
Вміння використовувати у пізнавальній діяльності різні джерела географічної інформації	9	16	18	28	29

Висновки. Таким чином, вивчення особливостей організації групової пізнавальної діяльності студентів під час навчальних екскурсій з географії надало можливість констатувати існуючі *труднощі*. А саме: відсутність обґрунтованих методик навчання студентів технологіям організації та проведення екскурсій, недооцінка викладачами методичних матеріалів для підтримки групової пізнавальної діяльності студентів, натуральних засобів навчання, краєзнавчого аспекту; поодинокі використання навчально-пізнавальних практичних завдань як засобів контролю знань, що отримані під час навчальних екскурсій; перевага монологічних методів і фронтальних форм у проведенні навчальних екскурсій з географії. Як наслідок, недостатній досвід в організації у 75% студентів групової пізнавальної діяльності у процесі вивчення географії, перевага середнього і низького рівнів пізнавальної діяльності у 80% студентів, недостатня мотивація до організації і самостійного проведення навчальних екскурсій з географії у 65%.

Вихід із ситуації, що склалася, варто шукати в зміні методики викладання географічних дисциплін, у впровадженні цілеспрямованої і системної організації навчальних екскурсій, які сприяють підвищенню якості географічної освіти, розвитку пізнавальної діяльності студентів, оволодінню різноманітними способами і формами її організації.

Література:

1. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог : КДПУ, 2008. – 474 с.
2. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Татьяна Ивановна Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И.Щукина. – М. : Педагогика, 1979. – 160с.
4. Ярошенко О.Г. Групповая навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О.Г.Ярошенко – К. : Партнер, 1997. – 193с

В статті розглянуто питання вивчення особливостей організації групової пізнавальної діяльності студентів під час навчальних екскурсій з географії у вищій школі. Отримані результати показали низький рівень пізнавальної діяльності студентів. Практичне застосування в вузівській практиці групового підходу у навчанні знаходиться на низькому рівні. Причиною цього може бути мала кількість знань по організації даного виду навчання у самого викладача, небажання педагогів шукати стимули активізації пізнавальної діяльності студентів, відсутність творчого підходу до даної проблеми.

Ключові слова: організації групової пізнавальної діяльності, навчальна екскурсія.

В статье рассмотрен вопрос изучения особенностей организации групповой познавательной деятельности студентов во время учебных экскурсий по географии в высшей школе. Полученные результаты показали низкий уровень познавательной деятельности студентов. Практическое применение в вузовской практике группового подхода в обучении находится на низком уровне. Причиной этого может быть низкое качество знаний по организации данного вида обучения самого преподавателя, нежелание педагогов искать стимулы активизации познавательной деятельности студентов, отсутствие творческого подхода к данной проблеме.

Ключевые слова: организация групповой работы, учебные экскурсии.

In article the question of studying of features of the organization of group informative activity of students is considered during educational excursions on geography in the higher to school. The received results have shown low level of informative activity of students. Practical application in training is in high school practice of the group approach on a low level. Poor quality of knowledge on the organizations of the given kind of training of the teacher, unwillingness of teachers to search for stimulus of activization of informative activity of students, absence of the creative approach to the given problem can be the reason of it.

Keywords: the organization of group work, educational excursions.

УДК 378.6.614.8

Н.А. Глузман
м. Ялта, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми. Модернізація української вищої освіти на компетентнісних засадах є передумовою її інтеграції в європейський і світовий простори, відтак компетентнісний підхід, що є методологічною основою розроблення сучасної освітньої стратегії і тактики українських вишів, потребує адекватного теоретичного мислення.

Аналіз досліджень. Одним із ефективних методів пізнання і трансформації традиційної освітньої парадигми у компетентнісну вважаємо моделювання. Моделі дають змогу презентувати компетентнісний підхід не як дискретне педагогічне явище, спрямоване на локальні зміни окремих аспектів освітнього процесу, а як цілісну сутність – від постановки мети до отримання кінцевого результату. Аналіз наукових джерел свідчать про значний інтерес дослідників до потенціалу моделювання. В інформаційному фонді виділяємо публікації, що стосуються як основ моделювання (В. Штофф [8]), так і моделювання певних аспектів багатомірної педагогічної реальності (Л. Капченко [2]; Є. Лодатко [4], А. Цимбалару

[7]). Слід визначити ґрунтовний цілісний аналіз застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів, зроблений А. Семеновою [6].

Важливе значення для розробки теоретико-методологічних засад упровадження компетентнісного підходу мають дослідження українських і зарубіжних учених, зокрема: Б. Авво, А. Бермуса, А. Вербицького, О. Дахіна, І. Зимньої, М. Князян, О. Локшиної, А. Маркової, А. Митяєвої, Л. Морської, О. Овчарук, О. Пометун, В. Петрук, Д. Погонишевої, О. Савченко, О. Субетто, С. Трубаچهвої, А. Хуторського та ін. Теоретичні питання фахової підготовки економістів розробляють І. Драч, І. Зайцева, Г. Ковальчук, С. Кубицький, О. Куклін, О. Михайлов, Т. Поясок. У працях учених докладно розглянено формування професійної компетентності фахівців економічного профілю (Н. Баловсяк, О. Гончарова, М. Левочко, В. Локшин, О. Олефір, І. Полещук, О. Романовський); інженерів (Н. Банько); юристів (Т. Олійник).

Незважаючи на безперечну теоретичну цінність названих наукових праць, слід зазначити таке:

1) наукові узагальнення можливостей використання методу моделювання у компетентнісній освіті не вичерпують його потенціалу як методологічного ресурсу, оскільки обмежуються переважно інституційними або предметними його можливостями;

2) особливості реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх економістів є фрагментарними і потребують додаткового дослідження. Відтак, мета параграфу – з'ясувати специфіку моделювання як методу осмислення цілісності, багатовимірності й комплексності компетентнісного підходу і розробити відповідний аналог для реалізації цього підходу у професійній підготовці майбутніх економістів, унаочнення процесів адаптації змісту вітчизняної економічної освіти до міжнародних вимог.

Таким чином, **мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні процесу моделювання педагогічних явищ у контексті реалізації компетентнісного підходу у теорії та практиці професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Загальнонаукові поняття «модель» і «моделювання» є важливими і водночас складними інструментами для педагогіки. По-перше, вони потрапили в означену сферу з інших галузей знань; по-друге, як зазначає Є. Лодатко, вони мають «особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять» [4] і, як свідчать результати термінологічного аналізу, поняття «модель» розуміють: у широкому значенні: як систему, що мисленнєво уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт; у вузькому значенні: зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти; як спрощені теорії, що дозволяють вивчати взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві; як схему, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна.

Отже, можемо стверджувати, що незважаючи на значні відмінності визначень, вони акцентують інформаційну сутність моделі, засвідчуючи її багатогранність і широкий спектр застосування.

Визначальним принципом моделювання є збереження структурно-функціональної відповідності між моделлю і модельованим об'єктом. До основних методологічних принципів педагогічного моделювання вчені (Л. Капченко [2]; Є. Лодатко [4], О. Рогова [5]) відносять такі: принцип цілеспрямованості та підпорядкованості меті; ієрархічної взаємообумовленості й узгодженості; реальності виконання; конкретності; передбачуваності; зворотного зв'язку стосовно стану досягнутого результату; функціонально-логічної структуризації системності; суперечливості (єдність інтуїтивно-змістового та формального методів вивчення об'єкта); наочності; визначеності; об'єктивності; концептуальної єдності аксіоматичного і змістовно-екзистенціального аспектів; інформаційної достатності.

Вищезначене дає підстави трактувати моделювання реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців як дослідження алгоритму зміни чинної педагогічної реальності завдяки встановленню чітких зв'язків між сутнісними (понятійними,

концептуальними, процесуальним) характеристиками, окремими аспектами навчально-виховного процесу, суб'єктами освітнього процесу й особливостями професійної діяльності на різних рівнях соціокультурного простору (рис. 1).

Важливу роль у моделюванні відіграє фактор класифікації інформаційних моделей. Синтезуючи їх різні ознаки, виявлені в наукових джерелах з інформатики, економіки, менеджменту, філософії, психології і педагогіки, конкретизуємо тип моделі реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців:

1) За рівнем формалізації представлення інформації – концептуальна: втілює загальновідомі й нові концепції, виявлені у процесі дослідження; формулює змістове наповнення і встановлює причинно-наслідкові зв'язки у межах системи, визначеної метою; формалізує ідеальний алгоритм реалізації компетентнісного підходу як об'єкта моделювання, який відображає авторське бачення проблеми;

2) За орієнтованістю на відтворення певних аспектів реалізації компетентнісного підходу – змішана: а) процесуальна: передбачає з'ясування основних етапів реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці, їх змістового наповнення, методичного забезпечення, пріоритетних форм навчання, характеристику педагогічних стосунків і способів взаємодії викладача зі студентами; б) функціональна: акцентує особливості функціонування компетентнішої парадигми як цілісної системи, що взаємодіє з навколишнім середовищем; описує можливі напрями педагогічного впливу для досягнення бажаної мети; частково структурна: виокремлює компоненти компетентнісного підходу, елементи Рамки кваліфікацій вищої освіти, підсистеми навчального процесу, взаємозв'язки між ними;

3) За цілями і завданнями моделювання – описова: ґрунтується на аналізі й описі процесуальних характеристик реалізації компетентнісного підходу, зафіксованих у максимально доступному нам колі освітніх і професійних систем; пояснює можливості транспонування західних зразків у площину вітчизняної економічної освіти; прогностична: описує майбутній результат, що є наслідком відповідно спланованого педагогічного впливу;

4) За місцем у структурі наукового пізнання – епістеміологічна: включає не тільки відомі параметри, а й ті ознаки, відношення, функції, обмеження, закономірності, вектори змін, які необхідно дослідити;

5) За способом зв'язку між представленими даними – ієрархічно-мережева: організовує дані у вигляді підпорядкованих структур і реалізує логічні зв'язки «ціле – частина», водночас уможливорюючи формування складних структур із взаємодіючих підсистем та одиничних об'єктів різних рівнів завдяки їх частковим зв'язкам;

6) За чинником часу – динамічна: відображає зміни, які відбуваються внаслідок впровадження компетентнісного підходу в освітньому просторі;

7) За рівнем моделювальної системи – макромодель: акцентує перехід до компетентнісного підходу як вимогу інтеграції України у світове співтовариство; відображає складну систему суспільних відносин, пов'язаних із переходом до компетентнісного підходу; окреслює систему педагогічних факторів, що мають забезпечити становлення спеціально організованого педагогічного середовища в умовах ВНЗ; передбачає інтеграцію творчих зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу; враховує інгібітори й фасилітатори компетентнісного підходу, що відображають три часових модуси: минулого (нагромаджений педагогічний досвід), теперішнього (імперативи сучасної інформаційної й освітньої політики, позитивні зразки освітньої діяльності в нових реаліях) та майбутнього (компетенції майбутніх економістів, які сприятимуть їх ефективній життєдіяльності і професійному самоствердженню).

Зробимо опис моделі з деталізації її підсистем. *Цільовий блок* акцентує необхідність підпорядкування навчального процесу досягненню освітнього результату, сформульованого в термінах ключових і спеціальних компетенцій, які повинні забезпечити конкурентоспроможність випускника на вітчизняному й міжнародному ринках праці. Мета зумовлена розвитком соціально-економічного суспільства в Україні та викликами, пов'язаними з оновленням вітчизняної економіки та її ефективним управлінням.

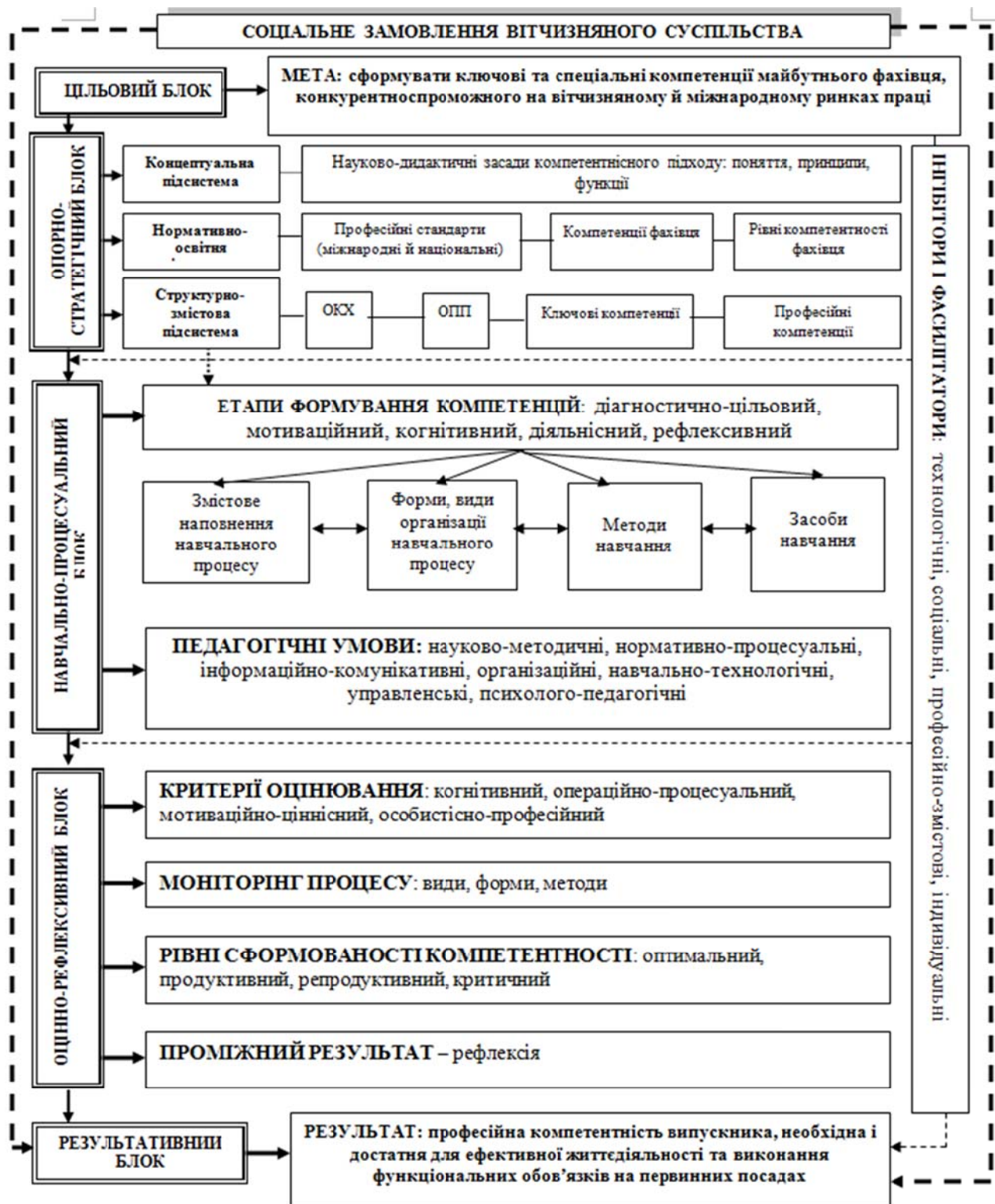


Рис. 1. Модель реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців

Концептуально-методологічна підсистема *опорно-стратегічного блоку* закладає теоретичне підґрунтя для впровадження компетентнісного підходу, оскільки експлікує передусім його сутність, яку на рис. 2 відтворює онтологічна модель компетентнісного підходу.

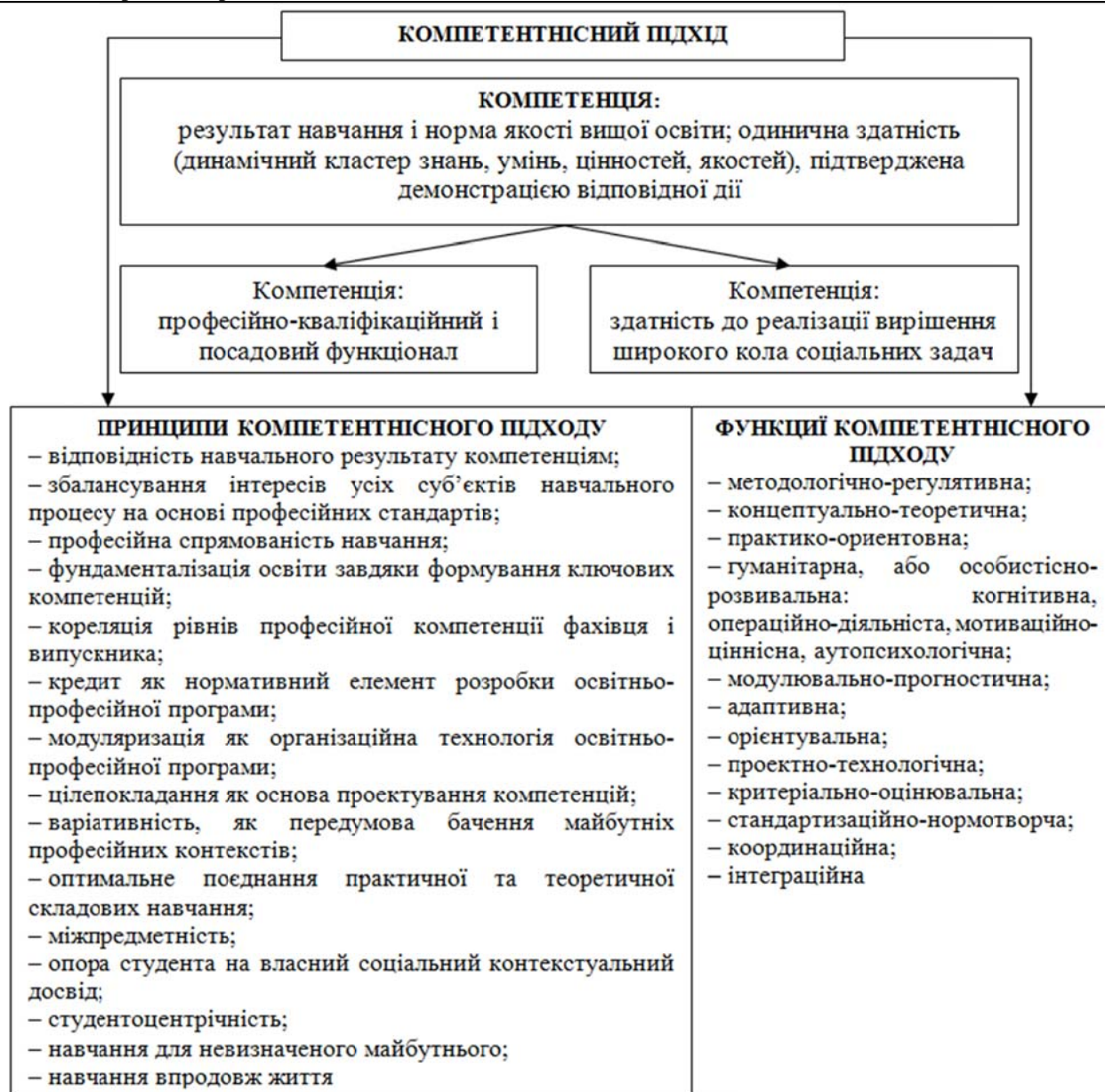


Рис. 2. Онтологічна модель компетентісного підходу

Принципи і функції компетентісного підходу підтверджують його комплексний характер та інтегрування елементів різних підходів (системного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, праксеологічного, аксіологічного), які реалізуючись у різних площинах, сприяють формуванню нового якісного градуйованого утворення – професійної компетентності запланованого рівня, визначеного системою оцінювання освітніх результатів, що ґрунтується на ізоморфізмі з числовою множиною.

Друга підсистема – нормативно-освітня – *опорно-стратегічного блоку* відображає зміст професійної діяльності випускника, вимоги до фахівця, рівня його компетентності.

Суттєвою особливістю моделі є відображення можливості безперервної освіти, акмеологічного спрямування професійної підготовки майбутнього спеціаліста у функціональній та управлінській площинах: кожний рівень (підрівень) освіти засвідчується присвоєнням відповідної кваліфікації, підтверджується документом про вищу освіту, в якому враховуються результати навчання, отримані у межах різних навчальних програм і в різних навчальних середовищах.

Структурно-змістова підсистема належить одночасно до опорно-стратегічного й навчально-процесуального блоків, оскільки Галузевий стандарт вищої освіти описує нормативний зміст освіти, а стандарт ВНЗ враховує регіональні потреби, можливості випускових кафедр і преференції студентів.

Формування компетенції є складним процесом, який включає п'ять етапів: *діагностично-цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний*.

Наступний блок моделі – навчально-процесуальний – актуалізує чотири складові педагогічного арсеналу професійної підготовки майбутнього фахівця: змістове наповнення навчального процесу, форми навчальної діяльності студентів, методи організації навчальної діяльності студентів, навчальні засоби.

Використовуючи загальноприйняті критерії, шкали оцінювання, а також напрацювання М. Ануфрієва, В. Ортинського та О. Ярмиша [1] у *оцінювально-рефлексивному блоці* моделі виділяємо три індикатори:

1) критерії: когнітивний, операційно-процесуальний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-професійний;

2) різні засоби, види, організаційні форми, методи оцінювання:

– засоби оцінювання: а) тести закритої форми: альтернативні, з множинним вибором (простим множинним вибором «правильно – неправильно», ускладненим множинним вибором, відповідь яких будується за принципами класифікації, циклічності, кумуляції, подвійної альтернативи); на відновлення відповідності частин: на відповідність (на асоціативні зв'язки); на порівняння і протиставлення; на відтворення правильної послідовності; б) тести відкритого типу: традиційні контрольні роботи; в) карти самооцінювання, опитувальники з множинними відповідями, анкетування; г) портфоліо; д) банк запитань; банк кейсів тощо;

– види оцінювання: попереднє, поточне, періодичне, модульне, підсумкове; взаємооцінювання; самооцінювання;

– форми оцінювання: а) усна (індивідуальне опитування, залік, екзамен); письмова (контрольні роботи, твори, диктанти, письмові заліки й екзамени, тестовий контроль, письмовий самоконтроль); б) фронтальна (питання до групи); групова (для оцінювання групового завдання); індивідуальна;

– форми організації оцінювання: семінари; практичні заняття; лабораторно-практичні заняття; конференції (науково-теоретичні, науково-практичні, проблемні, узагальнювальні, оглядові, комплексні); науково-теоретичні читання; колоквиуми; олімпіади з окремих навчальних дисциплін; дидактичні ігри (загальноосвітні та професійні); індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи; контрольні завдання для семінарів (практичних занять); виконання курсових робіт; виконання проектів (індивідуальних і групових), заліки; іспити; державна атестація;

– методи оцінювання: а) когнітивного компонента: переказ; опис; пояснення, стандартизований тест; письмова репродукція матеріалу; б) операційно-процесуального компонента: укладання портфоліо; моделювання; в) ціннісних орієнтацій: бесіди; спостереження; тестування та анкетування, контрольні роботи із економічних та методологічних проблем, характерних для кожного предмету або курсу; г) мотивації та професійно значущих якостей: емпіричні (спостереження); експериментальні (лабораторний, природний, формувальний експеримент); психодіагностичні (тести, анкети, соціометрія, інтерв'ю, бесіда); аналіз результатів діяльності;

3) рівні сформованості компетентності: оптимальний (90-100%); продуктивний (високий – 82-89%); достатній (75-81%), репродуктивний (середній – 67-74%) допустимий (60- 67%), критичний (35-59%).

Реалізувати модель дає змогу комплекс педагогічних умов, пріоритетними з яких, на нашу думку, є:

1) науково-методичні: належний науковий супровід формування професійної компетентності майбутніх фахівців; урахування міжнародного досвіду при розробленні

моделі випускника й сегмента Національної рамки кваліфікацій вищої освіти, пов'язаних із професійною освітою;

2) кадрові: підвищення готовності викладачів до впровадження компетентнісного підходу;

3) нормативно-процесуальні: розроблення навчальних програм на компетентнісній основі; опис компетентності для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня; кореляція етапів формування професійної компетентності і циклів підготовки; уточнення варіативної частини змісту освіти; розроблення міжпредметних технологічних карт; конкретно-предметних моделей реалізації компетентнісного підходу, моделей формування окремих компетенцій;

4) інформаційно-комунікаційні: створення навчальних матеріалів і віртуального навчально-методичного кабінету-порталу;

5) організаційні: асинхронне навчання; індивідуальна траєкторія навчання в умовах обмеженого правового забезпечення; мобільні групи; безкредитні курси; зменшення кількості потокових лекцій; інтенсифікація самостійної роботи; збільшення кількості годин, відведених на практичну підготовку;

6) навчально-технологічні: оптимальне поєднання форм навчальної діяльності студентів, методів організації навчальної діяльності студентів, навчальних засобів;

7) управлінські: всеохоплюючий моніторинг (стратегічні цілі; тактичні цілі, оперативні цілі; якість знань: повнота, глибина, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, згорненість, розгорненість, оперативність, усвідомленість, міцність та ін.);

8) Психолого-педагогічні: антикризова програма професійної само ідентифікації.

Розглянуті нами умови дозволяють враховувати різні чинники впливу (техногенні, соціогенні, професійно-змістові, індивідуальні) на освітній процес:

– нейтралізувати *інгібітори* – стримувальні чинники реалізації компетентнісного підходу, до яких відносимо: термінологічну неузгодженість, повільність сприйняття методології компетентнісного підходу, відсутність нормативно-правового забезпечення впровадження компетентнісного підходу, недостатнє матеріально-технічне забезпечення ВНЗ, неготовність суб'єктів навчального процесу до змін, відсутність критичної маси освітян-інноваторів;

– раціонально використати *фасилітатори* – стимулювальні фактори впровадження компетентнісного підходу, серед яких: наявність інноваційних технологій, функціонально пристосованих до перебудов національної системи освіти; наявність соціально значущих стандартів освіти та ін.

Висновки. Таким чином, у запропонованій моделі закладено не лише механізм онтогенезу, а й філогенезу компетентнісного підходу, який дозволяє програмувати зміни в системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливостями моделі є: 1) представлення компетентнісного підходу як відносно цілісної соціально-педагогічної, відкритої, динамічної системи; 2) суб'єктна орієнтація і забезпечення належного рівня функціональності суб'єктів навчального процесу в умовах динамічних цивілізаційних і технологічних змін; 3) можливість внесення коректив у ланцюговий механізм управління освітою: потреби \Rightarrow цілі \Rightarrow рішення \Rightarrow дії \Rightarrow результати; 4) необхідність координації зусиль на загальносуспільному й індивідуальному рівнях для успішної реалізації компетентнісного підходу; 5) використання нагромадженого міжнародною педагогічною і професійною спільнотою досвіду; 6) соціогенні й антропологічні зв'язки і процеси, які у поєднанні здатні дати уявлення про цілісність людини та її діяльну сутність у професії й соціумі; 7) акцент на динамічному дуалізмі людини, здатної перетворюватися на еволюційну цілісність, максимально адаптуючись до реальних вимог професії; 8) мінімізація асиметрії між раціональністю і духовністю завдяки формуванню мотиваційно-ціннісних і особистісних параметрів професійної компетентності.

Література:

1. Ануфрієв М. І. Вищий заклад освіти МВС України : наук.-практ. посіб. / М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш. – Х. : Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.
2. Капченко Л. Н. Моделирование организационно-педагогической деятельности в системе управления профессионально-техническими учебными заведениями : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л. Н. Купченко ; Центральный институт последипломного педагогического образования АПН Украины, Киев, 2002. – 20 с.
3. Клокар Н. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 23–28.
4. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [Електронний ресурс] / Є. О. Лодатко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Вип. № 1. – Режим доступу. – http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical
5. Роговая О. Г. Экологическое моделирование: практика [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / О. Г. Роговая. – СПб. : Книжный Дом, 2007. – 104 с. – Режим доступа. – <http://window.edu.ru/window>.
6. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Алла Василівна Семенова ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 42 с.
7. Цимбалару А. Організація проектно-технологічної діяльності вчителя в науково-методичній роботі загальноосвітнього навчального закладу / А. Цимбалару // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 2. – С. 84–91.
8. Штофф В. А. Моделирование и познание / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1972. – 234 с.

У статті теоретично осмислено сутність моделювання професійної компетентності спеціаліста на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: професійна компетентність, моделювання, компетентнісний підхід.

В статье теоретически осмысленно сущность моделирования профессиональной компетентности специалиста на основах компетентностного подхода.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, моделирование, компетентностный подход.

In the article matter of design of professional competence of specialist is comprehended theoretically on the principles of compence approach.

Keywords: professional competence, modeling, competence-based approach.

УДК 378.14:574

В.М. Глуханюк
м. Вінниця, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЦЕНТРИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Постановка проблеми. Для вітчизняної психолого-педагогічної науки кінця ХХ та початку ХХІ століття характерним є пошук, обґрунтування й упровадження нових гуманістичних засад побудови освітнього простору в Україні, де екологічна освіта та виховання займають одне з провідних місць у вирішенні проблем інтелектуального, духовного і фізичного розвитку особистості, забезпеченні ефективних умов її соціалізації та підготовки до самостійного життя. В аспекті означеного екологічне виховання створює необмежені можливості в задоволенні власних інтересів, освітніх запитів і потреб, у самопізнанні, самореалізації і становленні, у формуванні особистісних якостей і високого рівня екологічної культури. Нині важливо донести до свідомості молоді, що кожна людина пов'язана з природою і знаходиться в повній залежності від неї не тільки біологічно, а й духовно, навчаючись у неї гармонії, ритму, симетрії, доцільності тощо [1, с. 196]. Навколишній світ для людей – об'єкт постійної турботи і за його благополуччя кожен несе персональну відповідальність. У молоді, як показують дослідження [6; 11-12], переважають

антропоцентристські установки в ставленні до природи. Довкілля більшістю школярами оцінюється з точки зору корисності для людини, сприймається як об'єкт використання для задоволення потреб людини. Таке ставлення до природи укорінюється ще з раннього дитинства, а навчально-виховний процес, де акценти зроблені на технологічних аспектах розвитку суспільства, лише поглиблює проблему.

Аналіз попередніх досліджень. Теоретико-методологічними основами наукового розв'язання проблем взаємодії людини і навколишнього середовища є, насамперед, дослідження філософсько-культурологічних аспектів соціальної природи особистості, формування її свідомості в контексті активності буття, специфічних процесів взаємодії з навколишнім середовищем, які розглядали В. Вернадський, І. Гердер, С. Глазичев, А. Горелов, А. Гор, В. Деркач, М. Киселов, В. Лось, М. Моїсєєв, К. Ситник, Р. Неш, А. Толстоухова, М. Реймерс, В. Хесле, М. Шеллер та інші.

Психолого-педагогічними основами сучасних технологій формування знань, умінь і навичок взаємодії з навколишнім середовищем як соціальним, так і природним є праці Л. Божовича, Д. Бенета, Дж. Бутлера, Л. Виготського, С. Глазачова, С. Дерябо, Д. Ельконіна, А. Захлебного, І. Зверєва, О. Киричука, А. Ковальова, О. Леонтєва, В. М'ясіщева, С. Максименко, Г. Прошанського, В. Роменця, С. Рубінштейна, А. Сидельковського, І. Суравегіної, В. Ясвіна та інших.

Метою статті є висвітлення сутності психолого-педагогічних аспектів у навчально-виховному процесі під час формування екоцентричного світогляду школярів.

Виклад основного матеріалу. Навколишнє середовище в загальному вигляді може бути представлено моделлю, що структурно складається з трьох взаємопов'язаних, взаємозалежних і взаємодіючих елементів: фізичне навколишнє середовище (атмосфера, гідросфера і літосфера); біологічне навколишнє середовище (тваринний і рослинний світ); людина і суспільство. Основними чинниками, що зумовлюють зростання інтересу до антропоєкологічної проблематики, є нагальна потреба у визначенні та практичній реалізації нових науково обґрунтованих підходів до системного вивчення проблем планетарного масштабу «людина – навколишнє середовище» та «охорона природи». При збереженні традиційних, усталених підходів до розробки заходів, спрямованих на охорону живої і неживої природи від руйнівної діяльності людини, нині багатьма екологами пропонується і втілюється в життя принципово новий підхід, сутність якого полягає в розробці системи методів охорони навколишнього середовища з метою збереження і зміцнення основного багатства планети – здоров'я людей. Це зумовлено тим, що за станом здоров'я населення (як сукупного узагальненого показника якості навколишнього середовища) визначається соціально-трудовий потенціал певного регіону чи країни в цілому.

Наразі екологічна освіта визнана одним із пріоритетних напрямів удосконалення освітніх систем. Досвід Японії, США, Нідерландів свідчить про те, що успіху в збереженні і поліпшенні навколишнього середовища можна досягти лише тривалою, кропіткою роботою з усіма прошарками населення.

Екологічна освіта, з одного боку, є самостійним елементом загальної системи освіти, а з іншого – виконує інтегративну роль у всій системі освіти. Екологічні знання потрібні людині не тільки під час виконання професійних обов'язків, а постійно – і в побуті, і на відпочинку, і на робочому місці. Таке можливе лише за умови, коли знання перейшли у найвищу форму – у звичку, у культуру поведінки.

Особливістю екологічної освіти є її безмежність. Екологічні проблеми не можна вирішувати лише зусиллями фахівців-екологів, їх потрібно розв'язувати гуртом. А для цього кожен має володіти хоча б якимось мінімумом екологічних знань.

Необхідність розвитку екологічної освіти та виховання викликана тим, що майже кожний пересічний громадянин України демонструє необізнаність у питаннях раціонального використання природних ресурсів та охорони довкілля, низьку екологічну культуру, низький рівень екологічної свідомості, а часто й байдужість до екологічних проблем. Система

екологічної освіти в Україні продовжує бути фрагментарною, декларативною, а отже, неефективною. Незадовільний стан екологічної освіти і виховання викликаний:

- багаторічним пануванням споживацького ставлення до природи;
- незнанням і руйнуванням народних традицій раціонального природокористування;
- недооцінкою екологічних знань у системі освіти;
- відсутністю необхідної законодавчої бази;
- недостатньою відповідальністю виконавчих структур;
- відсутністю контролю за виконанням прийнятих рішень;
- слабким матеріально-технічним і методичним забезпеченням навчально-виховного процесу;

– недосконалою системою навчання та перепідготовки кадрів;

– відсутністю державної підтримки діяльності громадських формувань, молодіжних організацій та інших структур, які займаються екологічною просвітою.

На думку науковців (Г. Білявський, О. Вдовенко, В. Орлов, М. Падун, Н. Реймерс, О. Рудоміно-Дусятська, Р. Фурдуй та ін.), екологічна освіта і виховання покликані розвивати внутрішнє відчуття відповідальності по відношенню до всього навколишнього світу, оскільки збереження місця існування і здоров'я людини є однією з найважливіших категорій у системі цінностей суспільства [2, с. 136]. Визначальними передумовами екологічної освіти і виховання в цілях стійкого розвитку суспільства мають бути: перегляд ідеї антропоцентризму про переважання людини над природою і невичерпності природних ресурсів; усвідомлення якісно нового співвідношення біотичних і соціальних сил на планеті; відповідальність людського інтелекту за структурно-функціональний стан соціосфери, біосфери і за сприятливі умови існування в них людства.

Історико-генетичний аналіз становлення та розвитку вітчизняних натуралістичних, філософських, гуманітарних, культурологічних і психолого-педагогічних поглядів та ідей на сутність людини та її місце в довкіллі дозволяє зробити висновок про те, що їм притаманний високий гуманізм, і водночас намагання сприйняти й усвідомити зв'язок «природа – людина» як цілісну систему взаємопов'язаних і взаємодоповнюючих незаперечних цінностей. У сукупності це дозволяє охарактеризувати три основні концепції взаємодії у системі «людина-суспільство-природа», які можуть слугувати складовими методології екологічної освіти учнів.

Перша з них базується на уявленнях про повну залежність людини від навколишнього середовища; друга впливає з трактування людини як вищої цінності, яка визначає та домінує в системі природних взаємозв'язків; і остання концепція, що розглядає людину і природу як дві сили, що діють та існують у одній і тій самій сфері, яка і визначає гармонійну їх взаємодію і взаємоіснування.

Отже, ефективне вирішення комплексу психолого-педагогічних проблем формування екоцентричного світогляду особистості в навчально-виховному процесі нині має базуватися на інвайроментальній парадигмі, основою якої є наступні положення: повна відмова від ієрархічної картини світу; усвідомлення учнями необхідності гармонійного розвитку людини і навколишнього середовища; орієнтування на екологічну доцільність будь-якої діяльності в довкіллі, відсутність протиставлення людини природі; збереження етичних норм у взаємодії з природою; максимальне врахування як запитів і потреб людини, так і потреб будь-яких біологічних об'єктів на життєвий простір; усвідомлення пріоритетності дій; визнання незаперечності спільного шляху подальшого розвитку людської цивілізації та природи.

Наступною складовою технологій екологічної освіти є усвідомлення того, що пізнання учнями навколишнього середовища є досить складним, багаторівневим і довготривалим процесом, хоча в ньому можна виділити чотири основні психолого-педагогічні рівні [11, с. 210].

Перший із них – це усвідомлення навколишнього середовища на основі сенсорного сприйняття реалій дійсності.

Другий рівень пізнання полягає в усвідомленні особистістю свого місця і ролі в навколишньому середовищі, як в єдиній цілісній системі.

Третій рівень – це формування стурбованості як однієї з найважливіших моральних і етичних якостей особистості.

Четвертий рівень – це усвідомлення особистістю того, що навколишнє середовище безпосередньо впливає на поведінку людини та на ступінь активності і широту її адекватної дії, спрямованої на збереження природи.

За такого підходу можна коротко схарактеризувати наступні положення, що розкривають психологічні особливості сприйняття учнями природи саме як середовища їхнього життя та співіснування з об'єктами живої і неживої природи, а саме:

- сприйняття навколишнього середовища зумовлене психологічним станом особистості та характером її діяльності в довкіллі;
- навколишнє середовище одночасно впливає на всі органи відчуття;
- навколишнє середовище сприймається учнями без певних чітких просторових меж і чітко фіксованих часових інтервалів;
- сприйняття навколишнього середовища як цілісності;
- усвідомлення учнями елементів навколишнього середовища в соціальному аспекті.

Тоді важливою складовою технології екологічного виховання буде забезпечення ефективних умов для здійснення процесів суб'єктифікації, результатом чого є формування суб'єктивного ставлення особистості до природи. Сутність цього процесу складає співвідношення суб'єктивного сприйняття особистістю об'єктів та явищ навколишнього середовища, у процесі якого особистість розглядає їх як об'єкти взаємодії в системі «людина – суспільство – природа» і власне суб'єктивного ставлення особистості до навколишнього середовища, у процесі якого особистість визначає для себе пріоритетність власних життєвих потреб відповідної діяльності у довкіллі, спрямованої на їх задоволення, без порушення екологічної рівноваги в ньому, а отже, розглядає навколишнє середовище вже як рівноправний суб'єкт взаємодії в системі «людина – суспільство – природа».

Це дозволяє визначити й охарактеризувати специфічні суб'єктивні функції, котрі мають бути притаманні об'єкту, за умови дотримання яких він сприймається особистістю вже як рівноправний суб'єкт взаємодії, а саме:

- а) вражає своєю неповторністю;
- б) є зв'язуючою ланкою у побудові особистістю своєї власної системи цінностей, ставлень, переконань і взаємостосунків із навколишнім середовищем;
- в) визнається в якості суб'єкта спільної діяльності чи спілкування;
- г) виконує важливу роль у самопізнанні учнем своїх особистих якостей характеру;
- д) впливає на поведінку і діяльність особистості в довкіллі тощо.

Культивування нової свідомості у ставленні до природи – процес тривалий, безпосередньо пов'язаний із екологічними, соціальними, виробничими та іншими умовами життя суспільства. В умовах погіршення екологічної ситуації в країні, зниження життєвого рівня, відсутності стійких етичних орієнтирів, домінування споживацької психології, в атмосфері байдужості та потурання безкарності за екологічні правопорушення, формування нового розуміння людиною, особливо молоддю, своїх обов'язків перед природою є непростим завданням. І все ж таки сучасна загальноосвітня школа покликана вже зараз проявити наполегливість у вихованні нового покоління, якому властиве особливе бачення світу як об'єкту її постійної турботи.

Дослідники природи й суспільства сформулювали систему принципів, на основі яких має будуватися виховання у кожної дитини пізнавального, етичного, естетичного і раціонально-споживчого ставлення до природи, до усього живого:

- багатофакторність – використання як абіотичних, так і біотичних чинників природи;
- комплексність – у виховних екологічних заходах мають брати участь батьки, психологи, медичні працівники, увесь педагогічний колектив;
- етапність – екологічні і природоохоронні заходи потрібно проводити в дошкільних установах, у школі, вдома, а також в установах додаткової освіти;

– різноманітність форм, методів, засобів, технологій, широко використовуючи сучасні методики, ігрові форми, вправи-тренінги тощо;

– наступність – виховання любові і шанобливого ставлення до природи необхідно здійснювати безперервно.

Визначальним для розв'язання екологічних проблем сучасності є виховання такої особистості, яка б мала розвинене екологічне мислення, екологічну свідомість, сформовану екологічну «тактику» поведінки, була зорієнтована на збереження та збагачення навколишнього середовища [8, с. 227]. Екологічна поведінка людини в довкіллі проявляється в економії природних ресурсів, у захисті тварин і рослин, у дбайливому ставленні до об'єктів рукотворного світу. Вирішальною умовою такої поведінки в довкіллі є екологічна свідомість [13, с. 259].

Екологізація людської свідомості має базуватися не лише на пізнанні, а й емоціях, інтуїції, коли екологічна робота в будь-яких сферах стає внутрішньою потребою. У філософській, соціально-екологічній, психолого-педагогічній літературі суть поняття екологічної свідомості особистості включає психічний стан, а також пізнавальну, духовну і практичну діяльність людини.

Завдання екологізації мислення сучасних поколінь спонукають учених до ґрунтовного аналізу всіх аспектів ставлення до природи. Аналіз літературних даних [3-5; 9] і власне спостереження за різними проявами ставлення людей до природи дає підстави виокремити кілька аспектів такого ставлення (рис. 1):

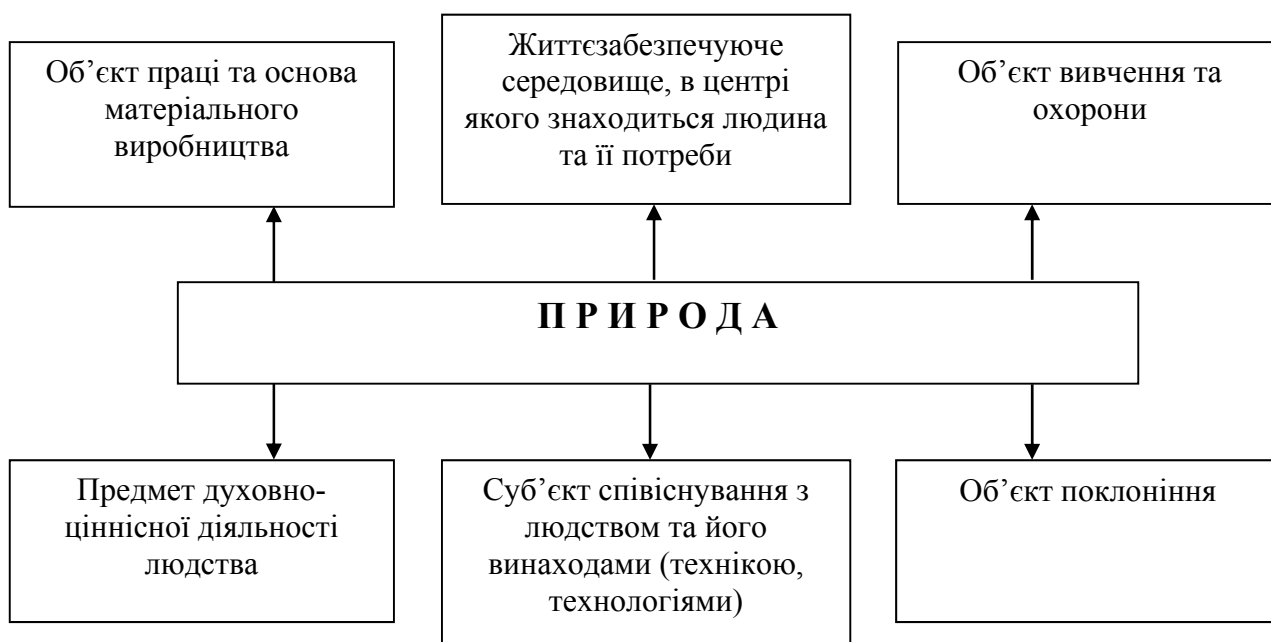


Рис. 1. Різні аспекти, що репрезентують ставлення людини до природи

Як об'єкт праці та основа матеріального виробництва природа використовується представниками техногенної культури, під керівництвом яких вичерпуються природні ресурси з метою вироблення продуктів споживання (енергії, металу, пластмас, промислових товарів тощо). Техногенне освоєння природи має свою глибоку історію, яка переповнена не лише позитивними здобутками на шляху до сучасних цивілізованих форм, а й трагічними наслідками. Там, де колись був розквіт древніх цивілізацій, тепер знаходяться найбільші пустелі, непридатні для життя. Кожний новий крок у підкоренні сил природи завжди мав зворотний негативний бік [10, с. 9].

Етап формування відповідального ставлення до навколишньої природи і свого здоров'я в школярів є найважливішим. Для повного використання потенціалу екологічної освіти необхідно розробити систему міжпредметних зв'язків, визначити мінімум змісту екологічної

освіти, посилити роль додаткових занять у системі станцій юних натуралістів, дитячих екологічних центрів, базових еколого-просвітницьких полігонів і екологічних таборів.

Висновки. Аналіз психолого-педагогічних основ формування відповідального, бережливого ставлення до природи в школярів свідчить, що методи та прийоми навчання і виховання мають бути спрямовані на переведення у внутрішній світогляд особистості соціальних екологічних орієнтирів: знань, умінь, ціннісних характеристик та ідеалів, принципів, правил ставлення цивілізованого суспільства до навколишнього природного середовища [7, с. 177].

Виховання шанобливого та дбайливого ставлення до природи – найважливіше завдання школи, адже існує дуже багато екологічних проблем не лише в Україні, але й у всьому світі. Це пояснюється тим, що школа завжди мало приділяла уваги екологічному вихованню і освіті учнів. Це призвело до того, що люди почали ставитися до природи лише як до джерела сировини, життя і т. ін.

Література:

1. Беляя И. В. Формирование экологического сознания будущих учителей в ракурсе эколого-эстетического воспитания школьников / И. В. Беляя // Вісник Луганського національного ун-ту імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – ЛНУ, 2009. – № 11 (174). – С. 230-236.
2. Вдовенко О. П. Роль екологічної освіти у підвищенні відповідальності за дотримання норм екологічної безпеки / О. П. Вдовенко, В. А. Орлов // Система управління екологічними ризиками : наука і практика : Матеріали Всеукраїнської наук.-практ. конф. – Київ : Центр екологічної освіти та інформації, 2007. – С.136-138.
3. Дерябо С. Д. Культурно-историческая обусловленность кризиса европейского экологического сознания / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Культура и мир. – 1994. – С. 1-2.
4. Дерябо С. Д. Методологические проблемы становления и развития экологической психологии / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин // Психологический журнал. – 1996. – № 6. – Том.17. – С. 4-18.
5. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. – 480 с.
6. Кряж И. В. Психосемантическое исследование обыденных экологических представлений / И. В. Кряж // Вопросы психологии. – 1998. – № 1. – С. 65-75.
7. Малинівська Л. І. Формування відповідального ставлення до природи як проблема в науковій літературі / Л. І. Малинівська // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка : зб. наук. пр. – Житомир : ЖДУ імені Івана Франка, 2008. – № 37. – С. 174-177.
8. Назарук В. П. Теоретико-методологічні аспекти формування еколого-психологічної компетенції / В.П. Назарук // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [За ред. Максименка С. Д.] – К. : «Логос», 2004. – Т. 7, вип. 7. – С. 226-233.
9. Пліварчук О. П. Формування екологічної культури студентства згідно з положеннями Болонської конвенції / О. П. Пліварчук // Досвід та проблеми країн Європи (Великобританії, Німеччини, Франції, Іспанії, України) з реалізації ідей Болонської конвенції : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. – Біла Церква. – 2007. – Ч. 1. – С. 116-118.
10. Плохій З. П. Сутність і структура екологічної культури особистості / З. П. Плохій // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. – Вип. 8. – Кн. 2. – Київ. – 2005. – С. 7-12.
11. Пустовіт Г. П. Деякі погляди на сутність технологій екологічної освіти учнів у позашкільних закладах / Г. П. Пустовіт // Шляхи вирішення екологічних проблем урбанізованих територій : наука, освіта, практика : Збірник праць за матеріалами всеукраїнської наук.-практ. конф. – Хмельницький : Технологічний університет Поділля, 2003. – С. 208-210.
12. Пустовіт Г. П. Дослідницька робота учнів з екології в позашкільних установах : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Г. П. Пустовіт. – К., 1994. – 24 с.
13. Рудоміно-Дусятська О. В. Феномен надситуативної активності людини в довіллі: постановка проблеми / О. В. Рудоміно-Дусятська // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / [За ред. С. Д. Максименка]. – К. : «Логос», 2004. – Т. 7, вип. 6. – С. 258-264.

У статті розглянуто психолого-педагогічні аспекти формування екоцентричного світогляду особистості у шкільному навчально-виховному процесі.

УДК 159.9:378.147:004

Т.О. Гончарук
м. Київ, Україна

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ

Формування інформаційної культури як підсистеми професійної культури майбутнього фахівця - важливе завдання інформатизації педагогічної освіти. Необхідно **розвивати відповідні компетентнісні та діяльнісні навички студентів. Натомість, як** зазначає О. Савченко, «...зміни у підготовці майбутніх педагогів не встигають за темпами оновлення практики [9, с. 109].

Методологічну основу дослідження проблем інформаційно-технологічної підготовки вчителів становлять: теоретико-методологічні засади аксіологічного, діяльнісного, компетентнісного та гуманістичного, андрагогічного, інформаційного, системного підходів, *особистісно-орієнтована модель навчання.*

Проблеми використання інформаційних технологій в освіті досліджуються у педагогічній теорії за напрямками: розробка та впровадження сучасних освітніх технологій у процес професійної підготовки фахівців (В. Безпалько, Т. Коваль, П. Стефаненко), використання інформаційних технологій у навчальному процесі вищих навчальних закладів (В. Биков, Р. Гуревич, В. Олійник).

Розв'язанню проблем формування інформаційної компетентності фахівців різних галузей, інформаційної культури особистості, іншим аспектам роботи з інформацією присвячено праці: Н. Баловсяк, Т. Богданової, С. Гунько, О. Значенко, А. Коломієць, О. Романишиної, І. Смирнової, О. Суховірського, А. Фінькова та ін.

Проблемам професійної підготовки вчителя в сучасних умовах присвячені дослідження філософів і педагогів (В. Андрущенко, С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, В. Кремень, О. Пехота, Л. Пуховська та С. Сисоєва та ін. ін.), психологів (Г. Балл, І. Бех, О. Кульчицька, Л. Мітіна, В. Моляко, В. Семиченко та ін.).

Особливості підготовки майбутніх учителів різних спеціальностей до використання нових інформаційних технологій у навчальному процесі розглядають М. Жалдак, О. Комар, В. Кондратова, Г. Кручиніна, Е. Разинкін, М. Левшин, Д. Мазоха, О. Шиман, В. Фрадкін та ін.)

Вивчення сучасного стану інформаційно-технологічної підготовки педагогів та аналіз наукових праць з цієї проблеми дає змогу зробити висновок, що для **виявлення оптимальних умов реалізації ідей розвивального навчання, розвитку особистості в процесі професійної підготовки необхідно** виявити психологічні засади формування інформаційної культури майбутнього вчителя.

Враховуючи актуальність проблеми інформаційно-технологічного забезпечення підготовки педагогічних працівників, у цій статті проаналізовано психологічні чинники, пов'язані з розвитком інформаційної культури та творчої інформаційної діяльності майбутнього вчителя.

В роботах Б. Гершунського О. Тихомирова, Е. Машбиця, В. Рубцова, та ін. підкреслюється, що ЕОМ, є перш за все, засобом впливу на психіку людини, а не тільки засобом обробки інформації.

Зазначимо, що нині основною метою інформаційної підготовки виступає розвиток інформаційної культури майбутнього професіонала. У процесі набуття інформаційної компетентності в нього формується новий вид діяльності – інформаційна діяльність.

Інформаційна діяльність аксіологічна за своєю сутністю (зумовлена цінностями культури).

Інформаційна культура розглядається у філософії, психології та культурології як галузь культури, пов'язана з високим рівнем функціонування інформації в суспільстві та формуванням інформаційних якостей особистості.

У сучасних умовах набув поширення підхід до дослідження інформаційної культури як специфічної інтелектуально функціональної системи життєзабезпечення особистості в інформаційному просторі.

У дослідженнях впливу ІКТ на особливості пізнавальних процесів показана невідповідність між зростаючим обсягом інформації з різних джерел і психічними можливостями людини сприймати та опрацьовувати інформацію. Особистості нині необхідно набути нових якостей, які забезпечують її здатність до інформаційної взаємодії. Це передбачає розвиток інтелекту та як наслідок – адаптивності до інформаційного середовища. Саме за рахунок використання нових інформаційних технологій інформатизація дає змогу раціоналізувати інтелектуальну діяльність.

«Інформаційну культуру можна представити як інтеграційну якість особистості, що виявляється в способах поведінки і позиціонуванні особистості в інформаційному суспільстві, при цьому особистість здійснює інформаційну діяльність на рівні сформованої інформаційної компетентності» [6, с.166].

За визначенням А. Коломієць: «інформаційна культура вчителя початкових класів – це інтегроване особистісне утворення, яке є системою ціннісних орієнтацій, знань, умінь і навичок формування потреби в інформації, здійснення пошуку необхідної інформації з усієї сукупності інформаційних ресурсів, відбору, оцінювання, збереження знайденої інформації, інтеграції, структурування та створення нової інформації, презентації її учням з урахуванням їхніх вікових особливостей, використання в навчально-виховному процесі початкової школи ІТКТ, зокрема комп'ютерних дидактичних ігор» [4, с. 29].

Інформаційна діяльність може бути визначена як діяльність, що забезпечує збір, обробку, зберігання, пошук і розповсюдження інформації, а також формування організаційного (інформаційного) ресурсу і організацію доступу до нього [3].

Інтенсивна систематична інформаційна діяльність є найважливішим чинником становлення таких характеристик професійного мислення майбутнього вчителя, як: глибина, гнучкість, об'ємність, стійкість, усвідомленість, мобільність, діалогічність, самостійність (А. Коломієць) [4].

На основі аналізу змісту інформаційної діяльності вчителя початкових класів А. Коломієць виділяє такі компоненти його інформаційної підготовки з метою розвитку інформаційної культури: когнітивний, аксіологічний, конструктивний, комунікативний, мотиваційний і дослідницько-творчий.

О. Нікулочкіна у своєму дослідженні показує, що особистісні негативні стереотипи педагога щодо інформаційної діяльності є суттєвою перешкодою на шляху розвитку інформаційної компетентності. Низький рівень розвитку інформаційної компетентності вчителя початкової ланки освіти характеризується, зокрема, вмотивованістю на невдачу, відсутністю пізнавального інтересу до набуття нових знань і вмінь, низьким рівнем рефлексивності, самокритичності, наявністю неадекватної самооцінки [8].

Зазначимо, що за своєю сутністю інформаційні технології є засобами підтримки самостійного навчання.

Сучасний учитель працює з різнопредметною інформацією і презентує її учням з урахуванням їхніх вікових особливостей. Тому у майбутнього вчителя мають, перш за все, бути сформовані уміння самостійно шукати, критично аналізувати і відбирати необхідну для роботи інформацію, а також оцінювати її достовірність, робити самостійні висновки,

прогнозувати наслідки своїх професійних рішень, а також вміння компенсувати негативний вплив комп'ютерів на дітей, знання про психологічні особливості учнів відповідно до вікового періоду розвитку.

Інформаційно-технологічна підготовка майбутнього учителя має забезпечувати випереджальне відображення професійно-педагогічної діяльності, орієнтуватися на отримання результатів, вирішення професійних педагогічних завдань.

Розвивати пізнавальну активність майбутніх учителів, уміння самостійно структурувати свої знання, формувати розуміння можливостей застосування інформаційних технологій щодо оптимізації своєї навчальної та майбутньої професійної діяльності та відповідні практичні вміння роботи з прикладними програмами в значущому для особистості контексті дає змогу проектна діяльність. Прикладом проекту, що спирається на нові інформаційні технології, може бути проект створення Web-сайту на особистісно значущу для студента тематику.

Одним із ефективних способів управління самостійною діяльністю студентів виступає також «портфоліо» або портфель.

На думку О. Галицьких, портфоліо - це засіб обробки, структурування, творчого осмислення інформації. Організація самостійної пізнавальної роботи за допомогою портфеля дозволяє відстежувати професійно-особистісне становлення студентів, об'єктивувати їх пізнавальний досвід і організовувати самостійну наукову роботу, зберігати особисто значущі когнітивні і креативні результати діяльності. Суттєво, що інформація, яка накопичується у портфелі, має не однозначно заданий характер, а періодично переглядається з позиції обраної мети.

Підводячи підсумки викладеного, слід зазначити, що в умовах інформатизації суспільства на перший план висувуються уміння студентів планувати, проектувати, конструювати власну самостійну пізнавальну діяльність. Ці вміння допомагають успішно проєктуватися в професійно-особистісному становленні.

Інформаційна культура є відображенням творчих здібностей особистості майбутнього вчителя. Тому *застосування ІТ у професійній підготовці майбутніх педагогів має забезпечувати вплив взаємозумовлених факторів розвитку особистості: мотиваційного, когнітивного, особистісного та операційно-діяльнісного*, що передбачає багаторівневість їх прояву та динамічний характер становлення.

До структури мотиваційного чинника входять мотиви, інтереси, потреби та ціннісні орієнтації, сукупність яких відображає психологічну готовність майбутнього педагога до використання сучасних ІТ, а також установку на вдосконалення свого досвіду використання ІТ у навчальному процесі та майбутній професійній діяльності.

Когнітивний чинник виступає як педагогічно адаптована система знань у галузі інформатики і педагогічних інформаційних технологій. Загальні знання в галузі нових інформаційних технологій інтегровано як єдність теоретичних, методичних і технологічних знань.

Особистісний чинник враховує активну позицію студента, що передбачає сприяння не тільки набуттю професійної компетентності, але й розвитку особистості майбутнього педагога, його орієнтування на досягнення особистих результатів навчання (відчуття ефективності власної діяльності, зростання академічної успішності, формування уміння прогнозувати результати навчальної та професійної діяльності, здатності застосовувати свої знання під час проходження практики тощо).

Сприяння розвитку у майбутніх педагогів творчих якостей особистості, які дозволяють генерувати педагогічні ідеї та отримувати інноваційні педагогічні результати та створювати власне інформаційне середовище.

Операційно-діяльнісний чинник враховує суб'єктний досвід студента, необхідність розвитку його мислення, інтелектуальних і творчих здібностей, формування інформаційної культури. При цьому оптимальне використання ІКТ у підготовці майбутнього вчителя викликає зміни у структурі пізнавальної діяльності, створює умови для формування професійного мислення студентів завдяки їх орієнтації на пошук системних зв'язків та

закономірностей, дозволяє підключати підсвідомість студентів до процесу сприймання та запам'ятовування навчального матеріалу. Використання ІКТ дає також можливість формувати здатність студента виробляти парадигмально адекватний індивідуальний стиль інформаційної поведінки, такі характеристики його мислення, як схильність до експериментування, зв'язність, структурність.

Практичну готовність до використання інформаційних технологій у навчальній і майбутній професійній діяльності відображає сформований комплекс інформаційно-аналітичних, конструктивно-проектувальних, рефлексивно-оцінних, організаційно-управлінських і комунікативних умінь.

Організація навчального процесу передбачає системне застосування інтегративно-модульного, діяльнісного, технологічного та рефлексивного підходів, форм і методів проблемного та контекстного навчання, **імітаційного** моделювання, конструктивної взаємодії, адаптованих до цілей інформаційно-технологічної підготовки майбутнього вчителя.

Перспективним напрямом для подальших розвідок є обґрунтування та розробка системи діагностики, яка дозволяє комплексно розглядати індивідуальні властивості різних підструктур особистості та індивідуального стилю інформаційної діяльності (характер, темперамент, здібності, онтогенетичні особливості розвитку), які доцільно враховувати під час формування інформаційної культури як підсистеми професійної культури майбутнього учителя.

Література:

1. Галицких Е.О. Диалог в образовании как способ становления толерантности : учеб.-метод. пособие / Е.О. Галицких. – М. : Академический Проект, 2004. – 240 с.
2. Даценко І.І. Умови праці з комп'ютером і їх оптимізація: Науково- практичне видання / І.І.Даценко, Р.Д. Габович, М.Є. Йонда. – Львів, 1998. – 40 с.
3. Информатика. Энциклопедический систематизированный словарь-справочник [Електроний ресурс]. – Режим доступа : <http://slovari.yandex.ru/dict/informatika/>
4. Коломієць А. М. Теоретичні та методичні основи формування інформаційної культури майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.М. Коломієць. – К., 2008. – 35 с.
5. Лапін В. М. Безпека життєдіяльності людини : навч. посіб / В.М. Лапін. – [3-є вид., стер.]. – Л. : Львів, банк. Коледж; К.: Т-во «Знання», КОО, 2000. – 186 с.
6. Ломаско П.С. О информационной культуре и информационной безопасности в процессе профессиональной подготовки учителей информатики / П.С. Ломаско // Педагогическая информатика. - 2006. - №1. - С.165-166.
7. Методичні рекомендації щодо використання ІКТ під час викладання іноземних мов [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.umniki.com.ua/?q=node/202>.
8. Нікулочкіна О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня к-та пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Нікулочкіна. – Запоріжжя, 2009. – 23 с.
9. Савченко О. Модернізація початкової освіти в контексті сучасних викликів / О. Савченко // *Paradygmaty oswitowe I edukacja paucysielni* : зб. наук. праць ; за ред. В. Кременя, Т. Левовицького, С. Сисоевої. – Варшава - Краків: Вид-во Наукового Ін-ту технології експлуатації, 2010. – С. 108 – 117.

У роботі проаналізовано вплив психологічних чинників у процесі впровадження сучасних інформаційних технологій у професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів. Розглянуто підходи щодо оптимізації інформаційної діяльності майбутнього вчителя.

Ключові слова: професійна підготовка вчителів, інформаційна культура, інформаційно-комунікативна компетентність, інформаційна діяльність, розвиток самостійної пізнавальної діяльності.

В работе проанализировано влияние психологических факторов при внедрении современных информационных технологий в профессиональную подготовку будущих учителей. Рассмотрены подходы относительно оптимизации информационной деятельности будущего учителя.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителей, информационная культура, информационно-коммуникативная компетентность, информационная деятельность, развитие самостоятельной познавательной деятельности.

Influence of psychological factors is in-process analyzed at introduction of modern technologies of information's in professional preparation of future teachers. Approaches are considered in relation to optimization of informative activity of future teacher of initial classes.

Keywords: professional preparation of teachers of initial classes, informative culture, informative-communicative competence, informative activity, development of independent cognitive activity.

УДК 379.166.5:378

О.А. Гудаев, С.Г. Джуро
г. Донецк, Украина

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ НА БАЗЕ ПРОГРАММНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СРЕДСТВА CREATIVE STUDIO PPS 1.0.

Постановка проблемы в общем виде. Связь с научными и практическими заданиями. Актуальность исследования проблем дистанционного образования обусловлена широкомасштабной информатизацией общества и становлением постиндустриального информационного общества. Устойчивое развитие страны невозможно без формирования национальных информационных ресурсов, которые составят интеллектуальный потенциал нации [12].

В современном обществе образование становится все более открытым для всех граждан планеты. Дистанционное образование уверенно входит в систему высшего образования Украины, что требует разработки новых подходов к использованию искусственного интеллекта и проектированию интеллектуальных систем в дистанционном образовании. На III Всеукраинском съезде работников образования была принята Национальная стратегия развития образования в Украине на 2012 – 2021 гг., в которой одним из приоритетов развития образования было названо внедрение современных информационно-коммуникационных технологий, которые обеспечивают усовершенствование учебно-воспитательного процесса, доступность и эффективность образования, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе [9, с. 23]. В связи со стремительным развитием информационных технологий требует своего решения проблема создания электронного аналога преподавателя со всеми преимуществами машины (не забывает, беспристрастен, оперативно обновляет и т.д.) с преимуществами человека (понимает контекст дискуссии, адаптируется к ученику, на данный момент достигает более высоких показателей в обучении, чем машина).

Анализ последних исследований и публикаций. Выделение нерешенных вопросов. Исследованию проблем дистанционного образования посвятили свои работы многие ученые: В. Быков, К. Корсак, В. Кухаренко, Ю. Пасечник, Е. Полат, В. Рыбалко, П. Стефаненко, В. Стрельников, А. Хуторской, Б. Шуневич и др., которые обосновали концептуальные основы дистанционного образования и использования информационных технологий в учебном процессе. Однако нерешенными остаются проблемы широкого использования искусственного интеллекта в проектировании систем дистанционного образования и создания курсов с широкими возможностями, обладающими преимуществами машины и человека. Авторами уже получены определенные результаты в решении исследуемой проблемы [3-5; 7; 8; 10; 11]. Открылась большая возможность сотрудничества в этом вопросе после объединения Донецкого национального технического университета с Институтом проблем искусственного интеллекта МОН Украины и НАН Украины, 2010, где и был разработан программно-педагогический комплекс Creative Studio PPS 1.0.

Цель статьи – описать интеллектуальную систему дистанционного обучения, реализованную в курсах «Математические методы и модели» и «Математические задачи энергетики» для студентов-энергетиков.

Изложение основного материала. Обоснование полученных результатов. Среда

разработки программно-педагогических средств (ППС) автоматизирует процесс компоновки учебных материалов, передаваемых ученикам и студентам. Модель описания предметной области основана на технологии представления знаний семантическими сетями. Формат хранения данных – авторская разработка системы управления базой знаний «ЛУИ-ЛУК 1.0» [1].

Основные функции Творческой студии:

1) формирование структуры ППС путём добавления и удаления структурных единиц, формально называемых разделами и страницами;

2) наполнение разделов учебными материалами – электронными документами методических пособий, лекций по курсу, вариантов лабораторных заданий, примеров оформления лабораторных работ в виде прикрепляемых файлов;

3) формирование блоков, сгруппированных по определенному принципу изображений, экранных форм;

4) разбиение растрового изображения на смысловые части, которые формализуются в виде узлов семантической сети. Таким способом формируются базовые понятия предметной области учебного материала, которые используются в составлении словарей терминов и понятий;

5) формирование связей между узлами семантической сети в интерактивной графической среде программы, что позволяет автоматически генерировать иллюстрированные таксономии;

6) занесение в проект ППС сведений об авторских правах на разработку учебного курса – информация об авторе и упаковщике учебных материалов, сведения о дисциплине и об аудитории, для которой предусмотрено ППС; компоновка гетерогенных данных учебных материалов проекта в единую файловую базу данных и знаний.

Наибольший интерес представляет п.4, а именно семантические сети.

Структура программно-педагогического средства. Программный продукт представляет собой среду разработки файлового контейнера гетерогенной мультимедиа-информации. Файл проекта содержит комплект учебных материалов по определенной дисциплине. В качестве модели представления знаний в создаваемом программно-педагогическом средстве выступает семантическая сеть. Визуально структура ППС отображается в виде дерева (рис.1), где логической единицей первого уровня являются разделы, а второго – своеобразные страницы [1].

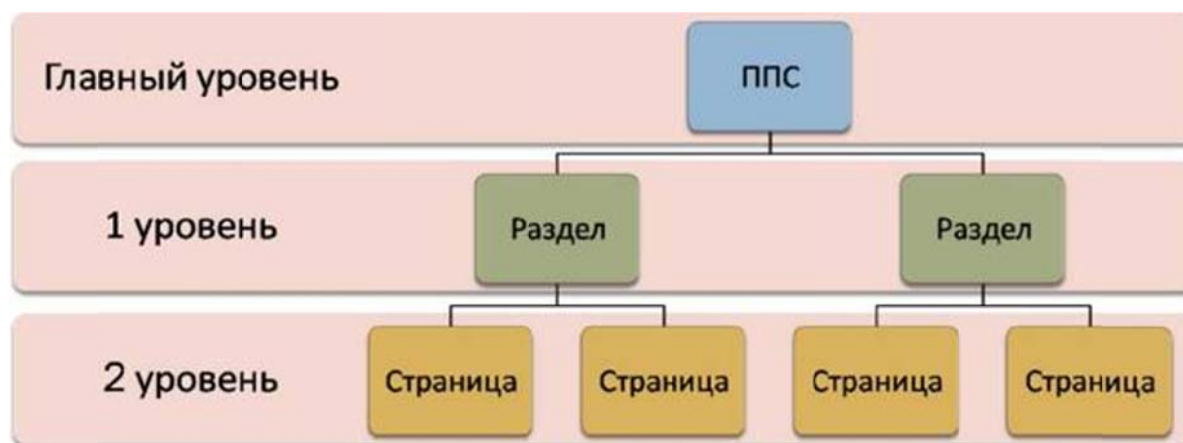


Рис. 1. Логическая структура программно-педагогического средства

Количество разделов ограничено и в наиболее общем случае насчитывает следующие двенадцать: «Общие сведения», «Методические материалы», «Теоретические задачи», «Лабораторные задания», «Теоретические задачи», «Примеры», «Вопросы», «Программные оболочки», «Билеты», «Критерии оценки», «График выполнения работ», «Ссылки, список

литературы». В зависимости от выбора преподавателя разрабатываемый проект ППС может содержать произвольный набор разделов.

Каждая страница раздела – это своеобразный элемент ППС, наделенный определенными характеристиками. Страницы можно создавать, редактировать, удалять. Различают следующие типы страниц (рис.2): 1) ссылка – ссылка на печатный источник информации или на интернет-ресурс; 2) файл – электронные документы презентаций, исполняемые файлы примеров программ, текстовые документы с заданиями к лабораторным работам; 3) пакет скриншотов – набор сгруппированных по определенному признаку изображений, экранных форм.

В зависимости от назначения раздела возможно добавление нескольких вариаций сочетаний страниц различного типа (рис. 3). Один из разделов, а именно «Общие сведения», не предполагает наличия страниц и содержит текстовое поле «Аннотация» [1]. Название раздела несет в себе определенную смысловую нагрузку.



Рис. 2. Типы страниц разделов

Работа по описанию учебного материала в разделах «Общие сведения» и «Ссылки, список литературы» упрощена до минимума, когда возможно заполнение только текстовых полей.

Наполнение разделов осуществляется в соответствии с их назначением.

Рассмотрим работу с каждым разделом детально.

Для раздела «Методические материалы» в качестве наполнения служат прикрепляемые файлы электронных документов с курсом лекций, с методическими пособиями, с видеоуроками и другими учебными материалами [1].

Раздел «Теоретические задачи» предназначен для прикрепления файлов с индивидуальными вариантами тем рефератов, с теоретическими задачами на смекалку, списки тем сочинений. Форматы прикрепляемых файлов могут быть различными – от офисных пакетов до архивов.

Раздел «Лабораторные задания» содержит прикрепляемые файлы лабораторных работ с индивидуальными заданиями для студентов различных групп. Индивидуальный вариант задания, содержащий иллюстративный материал, может быть представлен графическими изображениями, объединенными в серию, называемую пакет скриншотов.

Раздел «Пример» служит для наполнения исходными кодами программ, архивами проектов, исполняемыми файлами с тестовыми примерами. Может включать файлы примеров большого размера, такие как тестовые базы данных, наполненные записями, таблицы

полученных результатов, файлы выходных данных, сгенерированные в какой-либо системе автоматизированного проектирования.

Общие сведения	
Методические материалы	• Пакет скриншотов • Файл
Теоретические задачи	• Пакет скриншотов • Файл
Лабораторные задания	• Пакет скриншотов • Файл
Теоретические задачи	• Пакет скриншотов • Файл
Примеры	• Пакет скриншотов • Файл
Вопросы	• Файл
Программные оболочки	• Файл
Билеты	• Файл
Критерии оценки	• Файл
График выполнения работ	• Пакет скриншотов • Файл
Ссылки, список литературы	• Ссылка • Файл

Рис. 3. Распределение типов страниц по разделам

Раздел «Вопросы» содержит текстовые документы, содержащие перечень вопросов, выносимых на экзамен, или контрольные вопросы по изучаемой части лекционного материала.

Раздел «Программные оболочки» содержит прикрепляемые файлы инсталляций программных продуктов. В случае размещения программной оболочки рекомендуется придерживаться интернет-стиля распространения программного обеспечения в виде единого архивного файла.

В раздел «Билеты» можно добавлять страницы с типом «Файл». Прикрепляемые файлы текстовых документов содержат часто задаваемые вопросы. Иногда целесообразно разместить здесь файлы, содержащие примеры нескольких экзаменационных билетов. В данный раздел можно включать рекомендации по порядку изложения материала в устном ответе, правила составления тезисов, семантических конспектов и шпаргалок.

Раздел «Критерии оценки» содержит текстовый файл с перечнем видов работ, оцениваемых в баллах по курсовому проектированию, общую таблицу подведения итогов выполнения всех видов работ учебного плана. Раздел обязательно должен содержать окончательный документ оценки знаний по дисциплине в принятой учебным заведением системе оценивания.

В разделе «График выполнения работ» могут размещаться текстовые файлы с логическим порядком выполнения работ и сроком сдачи лабораторных работ и экзаменов для конкретной целевой аудиторией обучаемых.

Раздел «Ссылки, список литературы» содержит непосредственно ссылки на источник информации в виде электронного ресурса или печатного издания. К разделу можно прикрепить текстовый документ, содержащий список библиографических ссылок. Вдобавок к обычному прикреплению текстовых файлов возможно добавление ссылок на печатные или интернет-издания путем заполнения двух полей – «Текст» и «Аннотация» [1].

Использование ППС в учебном процессе. Разработанный в Творческой студии проект ППС предназначен для облегчения ведения учебного процесса преподавателями вузов и

школ. Созданный однажды проект ППС по определенной дисциплине может постоянно расширяться и модифицироваться. Формат базы знаний ЛУИ-ЛУК позволяет распространять модификации студентам единым пакетом обновления, загружаемым по Интернету. При помощи программы просмотра учебные материалы ППС будут донесены до учащегося (рис. 4) [1].

В Творческой студии ППС сохраняется в два файла (luc, lui). Совместно они представляют собой контейнер хранения электронных данных по всем разделам ППС, что является одним из наиболее важных аргументов в пользу распространения в Интернете. Благодаря такой форме хранения учебных материалов пользователь, будь то преподаватель или студент, не будет беспокоиться о том, где и что искать. Все материалы для ведения учебного процесса будут представлены компактно. Файлы легко переносимы на портативные устройства хранения информации [1].

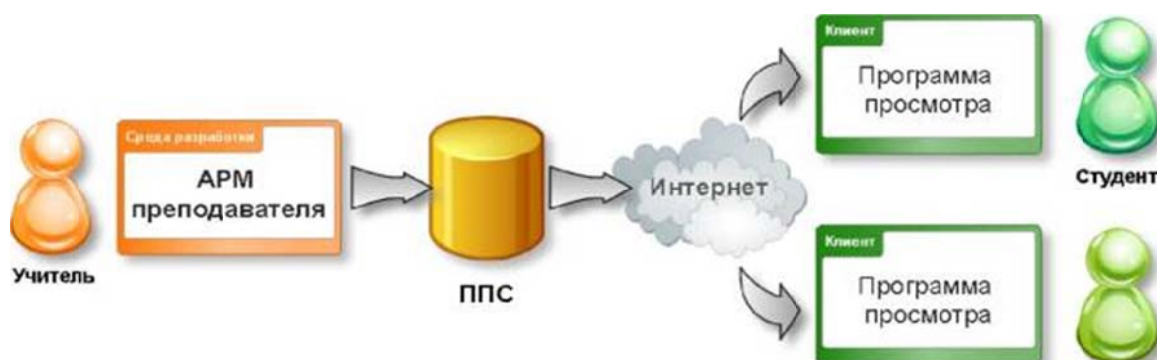


Рис. 4. Контейнерная форма хранения электронных данных в хранилище

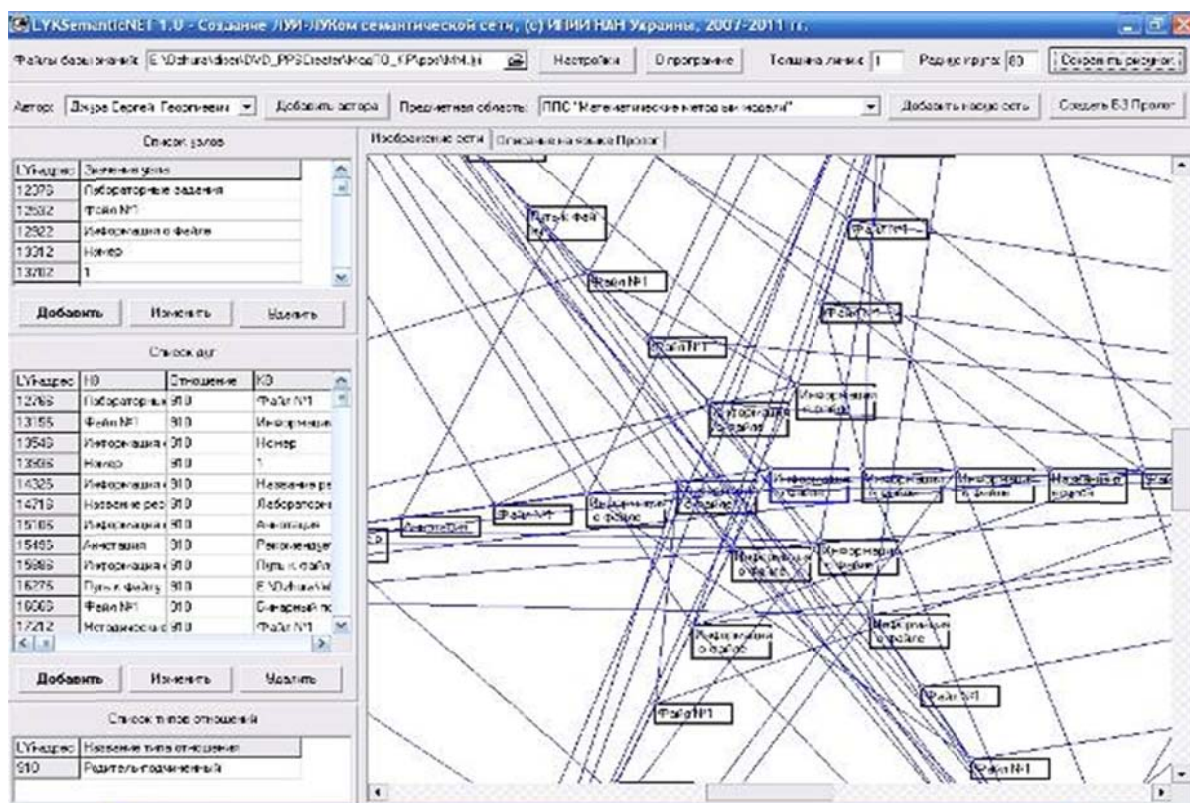


Рис. 5. Представление семантической сети в программе-просмотрщике

Реализация курса «Математические методы и модели». На указанном ППС был реализован курс «Математические методы и модели», который читается студентам

энергетических специальностей Донецкого национального технического университета. Студентам предлагается просмотрщик этого метафайла. Пакет позволяет получить семантическую сеть. Эта сеть позволяет визуально представить связи между основными понятиями, которые и являются узлами сети. Для расшифровки полученной информации применяется распаковщик LYKSemanticNET.exe [2]. Результаты его работы представлены на рис. 5. Затем рисунок такой семантической сети можно сохранить в файл с расширением *.BMP с последующей распечаткой или переводением в нужный другой формат. По этой сети студенту легче ориентироваться в вопросах курса и находить логические связи, которые представлены на рисунке. Таким образом, машина выполняет часть работы за человека и тем помогает ему сосредоточиться на главном. Развитие этих идей представлено в работах [6; 13].

Выводы и перспективы дальнейших разработок. Таким образом, программно-педагогическое средство Creative Studio позволяет разрабатывать и интеллектуальные системы дистанционного обучения для различных дисциплин, что показано на примере курсов «Математические методы и модели» и «Математические задачи энергетики» для студентов-энергетиков. Перспективным направлением дальнейших исследований является совершенствование семантической сети, ее представления, а также интеграция ранее разработанных курсов.

Литература:

1. Бойко А. В. Методика создания ППС Creative Studio PPS 1.0. / А. В. Бойко, Н. М. Коротыч, О. А. Гудаев. – Донецк: ДУИИ, 2010. – 32 с.
2. Гудаев О. А. Методичні вказівки для виконання розрахункової роботи з дисципліни Функціональне та логічне програмування / О. А. Гудаев. – Донецк : ДУИИ, 2011. – 15 с.
3. Джуря С. Г. Педагогические основы использования искусственного интеллекта в дистанционном образовании : Наукові праці. – Випуск 9 (191). – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2011. – С. 12 – 23. - Серія: Педагогіка, психологія і соціологія.
4. Джуря С. Г., Трофимюк В. К. Становление новой парадигмы знаний : материалы IX-ой междисциплинарной научной конференции «Этика и Наука Будущего» – Парадигма знаний и образование. – М.: Дельфис, 2010. – С. 78 – 82.
5. Джуря С. Г., Чурсинов В. И., Чурсинова А. А. Дистанционное обучение будущего: искусственный интеллект дает новые возможности // Інженерна освіта у розвитку сучасного суспільства : матеріали міжнародної науково-практичної конференції. м. Донецьк, 30 травня – 01 червня 2011 р. – Донецьк, ДонНТУ, 2011. – С. 174 – 194.
6. Коротыч Н. М., Иванова С. Б., Гудаев О. А. Архитектура интеллектуальной системы мониторинга учебного процесса дистанционного образования на базе технологии расширенной реальности / Научный руководитель: Шевченко А. И. // «Современная информационная Украина: информатика, экономика, философия» : материалы III Междунар. научно-практ. конф., Донецк, 14 - 15 мая 2009 г. – Донецк. – 2009. – Т.1. – С. 199 – 202.
7. Левшов А. В., Джуря С. Г., Чурсинов В. И. Дистанционное образование на этапе становления ноосферного мышления : материалы IX-ой междисциплинарной научной конференции «Этика и Наука Будущего» – Парадигма знаний и образование. – М. : Дельфис, 2010. – С. 128 – 144.
8. Левшов А. В., Джуря С. Г., Чурсинов В. И. Перспективы использования искусственного интеллекта в дистанционном образовании на современном этапе. : сб. трудов XVIII международной научно-техн. конференции «Машиностроение и техносфера XXI века». Том 2. – Донецк : ДонНТУ, 2011. – С. 153 – 157.
9. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
10. Стефаненко П. В., Джуря С. Г., Чурсинов В. И. Особенности дистанционного обучения на ноосферном этапе развития // Наукові праці.– Випуск 7 (167). – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2010. – С. 33 – 47. - Серія: Педагогіка, психологія і соціологія.
11. Стефаненко П. В., Джуря С. Г., Чурсинов В. И. Особенности использования искусственного интеллекта в дистанционном образовании : сб. трудов XVII международной научно-техн. конференции «Машиностроение и техносфера XXI века». Том 3. – Донецк : ДонНТУ, 2010. – С. 122 – 124.
12. Теория и практика дистанционного обучения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 416с.
13. Шевченко А. И. Проектирование системы мониторинга учебного процесса дистанционного образования на базе технологий искусственного интеллекта / А. И. Шевченко, О. А. Гудаев, С. П. Некрашевич // Искусственный интеллект. – 2010. – № 1. – С.11 – 20.

У статті охарактеризовано створення інтелектуальної системи дистанційного навчання на основі програмно-педагогічного засобу Creative Studio PPS 1.0. Висвітлено можливості розробки різних дистанційних курсів з використанням Creative Studio PPS 1.0., описано функції програмно-педагогічного засобу та схарактеризовано його логічну структуру. Запропонована реалізація інтелектуальної системи дистанційного навчання в курсах «Математичні методи і моделі» і «Математичні завдання енергетики» для енергетичних спеціальностей вищих технічних навчальних закладів.

Ключові слова: дистанційне навчання, інтелектуальна система дистанційного навчання, програмно-педагогічний засіб, студенти-енергетики.

В статье охарактеризовано создание интеллектуальной системы дистанционного обучения на основе программно-педагогического средства Creative Studio PPS 1.0. Представлены возможности разработки различных дистанционных курсов с использованием Creative Studio PPS 1.0, описаны функции программно-педагогического средства и приведена его логическая структура. Предложена реализация интеллектуальной системы дистанционного обучения в курсах «Математические методы и модели» и «Математические задачи энергетики» для высших технических учебных заведений энергетических специальностей.

Ключевые слова: дистанционное обучение, интеллектуальная система дистанционного обучения, программно-педагогическое средство, студенты-энергетики.

The article is devoted to the description of the intelligent system of distance learning on the basis of programme-pedagogical means Creative Studio PPS 1.0. Possibilities of the development of different distance learning courses with the use of Creative Studio PPS 1.0 are presented, functions of programme-pedagogical means are described and its logical structure is given. Realization of the intelligent system of distance learning is proposed in the courses «Mathematical methods and models» and «Mathematical tasks of energy» for power engineering specialities of technical universities.

Keywords: distance learning, intelligent system of distance learning, programme-pedagogical means, power engineering students.

УДК 378.014.6 (477)

І.В. Денькович
м. Львів, Україна

ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ МНС УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Однією з проблем, що нині стоять перед Україною, є входження системи вищої освіти в міжнародний освітній простір без втрати досягнень у галузі освіти і науки. Цей процес пов'язаний з вирішенням великого спектру питань, центральним з яких є проектування і використання на практиці систем управління якістю вищої професійної освіти, створення та впровадження методик оцінки якості освіти, що базуються на вимогах, які висуваються суспільством, роботодавцями, ринком праці. У вищих навчальних закладах Міністерства надзвичайних ситуацій України (ВНЗ МНС) мають зреалізовуватися нові управлінські та фінансові технології, орієнтовані на кінцевий результат, тобто на випуск високопрофесійних фахівців.

Аналіз попередніх досліджень. У контексті нашого дослідження мають суттєве значення праці В. Безпалька, М. Бершадського, Г. Єльнікової, В. Кальней, О. Ляшенка, С. Подмазіна, О. Пульбере, О. Татура, С. Шишова, В. Ясінського, в яких розглядаються питання теоретичного та практичного застосування моніторингу якості підготовки майбутніх фахівців та роботи Ю. Бабанського, В. Болотова, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало, В. Сластьоніна та ін., в яких досліджуються проблеми управління якістю та процесом засвоєння знань у галузі освітніх послуг.

Мета статті полягає в аналізі різних підходів до визначення понять «якість», «якість освіти», «якість вищої освіти»; вивченні проблеми якості підготовки бакалаврів безпеки життєдіяльності у ВНЗ МНС України.

Виклад основного матеріалу. Нині у світі проблема якості інтелектуальних ресурсів

увійшла до числа пріоритетних національних проблем. Роль вищої професійної освіти в сучасному суспільстві стимулювала системні дослідження з проблем вищої школи і становлення цілої низки наукових напрямків, таких як філософія освіти, управління якістю освіти, кваліметрія вищої школи [1].

Працюючи над практичним приєднанням до Болонського процесу, Україна здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, тому якість освіти охоплює всі основні функції та напрями діяльності в цій галузі: якість викладання, підготовки і досліджень, а це означає якість відповідного персоналу й програм та якість навчання як результат викладання і досліджень.

У наказах і розпорядженнях Міністерства надзвичайних ситуацій України співробітники Державної протипожежної служби відзначаються як професіонали у вирішенні складних завдань у боротьбі та профілактиці пожеж, ліквідації наслідків стихійних лих, наводяться кваліфікаційні вимоги до фахівців. Однак, окрім позитивної оцінки дається критичний аналіз проблем, що існують у системі підготовки фахівців безпеки життєдіяльності.

У Державній цільовій соціальній програмі розвитку цивільного захисту на 2009-2013 роки зазначено, що потрібно:

- «удосконалити: єдину систему цивільного захисту; мережу навчально-методичних центрів комплексної підготовки і перепідготовки фахівців з питань цивільного захисту (з урахуванням відповідної спеціалізації);
- створити: у складі МНС сучасні центри управління під час надзвичайних ситуацій; сили цивільного захисту швидкого реагування та систему-112; систему моніторингу, прогнозування і запобігання надзвичайним ситуаціям, постійно діючі центральні, регіональні та місцеві координуючі органи; банк даних про потенційну загрозу виникнення надзвичайних ситуацій транскордонного характеру; спеціальний підрозділ у складі МНС для проведення державної експертизи проектів рішень з питань цивільного захисту та техногенної безпеки; електронну базу даних, навчально-методичні та інші матеріали для організації дистанційного навчання та консультування з питань цивільного захисту тощо» [2].

Виконання Державної цільової соціальної програми розвитку цивільного захисту забезпечує:

- створення оптимальної й ефективної єдиної системи цивільного захисту;
- належний рівень безпеки населення і захисту територій, об'єктів підвищеної небезпеки від загрози виникнення надзвичайних ситуацій техногенного та природного характеру;
- підвищення ефективності функціонування сил цивільного захисту та системи моніторингу, прогнозування і запобігання надзвичайним ситуаціям;
- зменшення ризику виникнення надзвичайних ситуацій і досягнення гарантованого рівня захисту населення і територій від їх наслідків;
- підвищення ефективності використання коштів для здійснення заходів цивільного захисту;
- зменшення кількості постраждалого населення та загиблих людей від надзвичайних ситуацій.

Таким чином, складність, багатогранність і екстремальність завдань, що виконуються працівниками МНС України, зобов'язують забезпечувати підготовку висококваліфікованих фахівців за всіма напрямками службової діяльності.

Виділення якості підготовки фахівців у самостійну наукову проблему, як предмет дослідження в системі МНС, потребує вирішення низки методологічних питань:

- теоретичного визначення та практичного опису поняття «якість підготовки» стосовно фахівців безпеки життєдіяльності МНС України (при цьому якість підготовки слід розглядати, як інтегральний показник діяльності відповідних освітніх установ системи МНС);
- розробки соціально необхідних і обґрунтованих критеріїв якості;
- виявлення об'єктивних показників, що свідчать про відхилення якості підготовки фахівців безпеки життєдіяльності від заданих вимог.

Аналіз понятійного простору показав, що категорія «якість» є базовою у нашому дослідженні, тому детально схарактеризуємо її.

Філософська категорія якості трактується як істотна визначеність, завдяки якій розглянутий об'єкт (у нашому дослідженні – знання) є саме цим, а не іншим об'єктом, а його складові елементи (якості знань) характеризують специфіку, що дозволяє виокремлювати один об'єкт серед інших (за наявності певних якостей, рівня їх сформованості) [3, с. 225].

У широкому розумінні якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, що реалізує їх на певних етапах навчання людини, якому відповідає певна сукупність показників.

Як зазначає більшість дослідників (Н. Москаленко, І. Потай, І. Шайдур та ін.), якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Вона є суспільною характеристикою, а не предметом змагання чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення.

Розглянемо структуру якості освіти за В. Максимовою [4, с. 31], що є сукупністю взаємопов'язаних властивостей об'єкта, тобто ієрархією властивостей, характеристик і показників стану того об'єкта, який підлягає аналізу й оцінці (рис. 1).

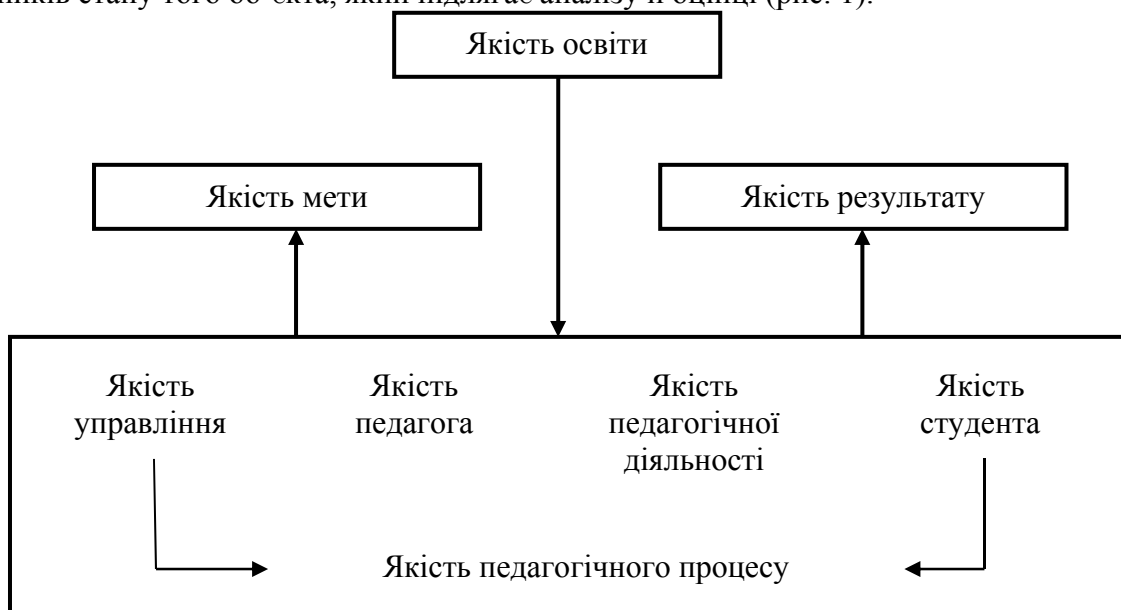


Рис. 1. Структура якості освіти за В. Максимовою

Розглянемо аналіз різних підходів до визначення понять «якість освіти», «якість вищої освіти» [5, с. 162]:

Якість освіти – це:

- якісні зміни в навчальному процесі і в оточуючому середовищі, які можна зафіксувати як покращення рівня знань, умінь і навичок;
- співвідношення мети та результату, як міри досягнення цілей при тому, що цілі (результат) задані тільки операційно і прогнозовані в зоні потенційного розвитку курсанта (студента);
- відповідність рівня одержаних знань вимогам суспільства (соціалізація випускників), держави (державний стандарт), споживача освітніх послуг (зміст освіти), відповідність умов одержання освіти;
- соціальна категорія, яка визначає стан і результативність процесу навчання в суспільстві, його відповідність потребам і очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку та формуванні громадських, побутових і професійних компетенцій особистості;

– сукупність споживчих властивостей освітньої послуги, що забезпечує можливість задоволення комплексу потреб із усебічного розвитку особистості курсанта (студента). Основні критерії, що визначають якість освіти: професорсько-викладацький склад, навчально-методичне забезпечення, матеріально-технічна база, інтелектуальний потенціал навчального закладу, курсанти (студенти) і випускники;

– збалансована відповідність освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи) потребам, цілям, вимогам, нормам (стандартам). Розкривається у таких поняттях, як: – якість викладання (навчального процесу, педагогічної діяльності); – якість науково-педагогічних кадрів; – якість освітніх програм; – якість матеріально-технічної бази, інформаційно-освітнього середовища; – якість знань курсантів, студентів, абітурієнтів; – якість управління освітою; – якість наукових досліджень та ін.

Якість вищої освіти – відповідність вищої освіти як соціальної системи соціально-економічним потребам, інтересам особи, суспільства і держави, що відображає компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

У Всесвітній декларації з вищої освіти, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 року, вказано, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює всі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і курсантів (студентів), навчальну базу і ресурси.

У програмному документі ЮНЕСКО читаємо, що якість вищої освіти є поняттям, яке характеризується численними аспектами і значною мірою залежить від контекстуальних рамок цієї системи, інституціональних завдань чи умов і норм у певній дисципліні.

Тлумачення процесу пошуку «якості» припускає вивчення питань, які мають відношення до якості персоналу і програм, якості інфраструктури та навчального середовища, якості підготовки курсантів і студентів. Тому якість вищої освіти у ВНЗ МНС України можна представити у вигляді схеми (рис. 2).



Рис. 2. Структура якості вищої освіти

На думку Ю. Бабанського, Р. Гуревича, І. Зязюна, Н. Ничкало освіту можна вважати якісною, якщо вирішуються наступні завдання:

– гармонізуються стосунки людини з природою засобами засвоєння сучасної наукової картини світу;

– стимулюється інтелектуальний розвиток і збагачення мислення шляхом засвоєння сучасних методів наукового пізнання;

– проходить успішна соціалізація людини шляхом її занурення в існуюче культурне, в тому числі технічне і комп’ютерне середовище;

– навчаються жити в умовах насиченого й активного інформаційного середовища, створюються умови для неперервної самоосвіти;

– зреалізуються потреби в новому рівні наукової грамотності, який враховує інтегровані тенденції розвитку науки і техніки, створюються умови для одержання широкої базової освіти, яка дозволяє швидко переключитися на суміжні галузі діяльності.

У контексті нашого дослідження якості підготовки фахівців у ВНЗ МНС важливими є аналіз понять «якість знань», «якість освітньої діяльності».

Поняття «якості знань» передбачає співвідношення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти тим самим з рівнями засвоєння.

Важливою є думка О. Адрійчука [6], що «приймаючи якість знань, їх повноцінність як важливий інтегрований критерій можна стверджувати, що знання не є якісними, якщо вони не засвоєні в їх суттєвих зв'язках, відношеннях з іншими знаннями, якщо не створений досвід їх використання в різних ситуаціях».

Тобто необхідно домогтися реалізації вимог дидактики щодо трьох узагальнених рівнів якості знань, умінь, навичок як результату навчальної діяльності:

- рівень свідомо сприйнятого і зафіксованого в пам'яті знання;
- рівень готовності до використання знань за зразком у нових умовах;
- рівень готовності до творчого використання знань в екстремальних та надзвичайних ситуаціях.

Якість освітньої діяльності – це сукупність характеристик системи освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства; ступінь задоволення учасників освітнього процесу наданими навчальним закладом освітніми послугами або ступінь досягнення поставлених освітніх цілей і завдань.

Отже, якісна освіта в сучасному розумінні має задовольняти тим вимогам, які ставить до кожної особистості суспільство.

Міжнародна практика свідчить, що здійснення моніторингу з подальшим аналізом та оцінюванням ситуації є єдиною можливим способом перевірки того, який рівень підготовки мають випускники ВНЗ, наскільки зміст освіти відповідає сучасним вимогам суспільства та рівню міжнародних стандартів у галузі освіти, які тенденції спостерігаються у зміні якості підготовки курсантів (студентів), які чинники впливають на якість навчання та освіченість молоді, яким чином можна покращити негативні явища, які зміни доцільно внести до освітніх стандартів і вимог до обов'язкових знань, умінь і навичок курсантів (студентів), виходячи з результатів проведеного аналізу рівня підготовки та запитів суспільства.

Упродовж останніх десятиріч сформувалися певні стереотипи, які вказують на досягнення якості в освіті, а саме:

- пошук шляхів підвищення якості – це різноманітні зусилля, які включають усі види діяльності в навчанні;
- те, як ми працюємо, набутий досвід, уміння, які ми використовуємо, знання, якими ми володіємо, і наше відношення – усе це бере свій початок в освіті, яку ми одержали раніше;
- світова конкуренція вимагає змін в організації навчання: революція якості примусила освітянські установи переглянути мету свого існування;
- умови мають бути такими, щоб людина, яка хоче навчатися, була впевнена, що вона зможе зробити все, що потрібно для підвищення якості.

Сучасне суспільство має потребу у високоосвічених і мотивованих фахівцях, здатних виконувати відповідні функції у державних і приватних організаціях, тому держава зацікавлена в забезпеченні високої якості підготовки майбутніх фахівців.

Так, О. Величко, С. Пинчук, С. Пліскановський [7, с. 48], вважають, що якісній підготовці студентів будуть сприяти наступні чинники:

- прийняття студентів як рівноправних партнерів і забезпечення студентам відповідного середовища;
- наділення студентів відповідальністю й почуттям їх значимості;

- забезпечення студентам середовища, де вони змогли б виявити свої сильні сторони і нейтралізувати слабкі;
- надання допомоги студентам у навчанні завдяки командній роботі;
- залучення студентів і викладачів до процесу прийняття рішень, що мають відношення до них самих;
- надання студентам можливості поділитися своїм ентузіазмом, мріями з викладачами, адміністрацією.

Якість освіти за критеріями Організації Об'єднаних Націй виступає одним із провідних індикаторів якості життя. У зв'язку з курсом України на прискорення інтеграції в структури об'єднаної Європи, питання якості вищої професійної освіти набуває особливого значення та висуває необхідність приведення вітчизняних освітніх стандартів у відповідність до критеріїв держав-членів Європейського Союзу.

Отже, у наукових дослідженнях поняття якості визначають, як безліч споживчих властивостей продукту, тобто якість визначається з позицій вимог споживача до властивостей продукції. Базуючись на цьому визначенні, під *якістю підготовки фахівців безпеки життєдіяльності для системи МНС України ми розуміємо низку властивостей випускника ВНЗ МНС України, що відповідають вимогам керівництва МНС до співробітника за посадовим призначенням*. Інструментом визначення та оцінювання якості освіти виступає освітній моніторинг.

Висновки. Проведений аналіз наукової літератури показав, що у нашому дослідженні якість підготовки майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності у ВНЗ МНС України ми будемо розглядати двоюко:

- по-перше, як соціальну категорію, що визначає стан і результат процесу підготовки, її відповідність потребам та очікуванням суспільства (різних соціальних груп) у розвитку і формуванні громадянських, побутових і професійних знань, умінь і навичок майбутніх фахівців безпеки життєдіяльності;
- по-друге, як рівень задоволення очікувань різних учасників навчально-виховного процесу та освітніх послуг, що надаються ВНЗ МНС або рівень досягнення поставлених в освіті цілей і завдань.

Література:

1. Темненков В. В. Теоретичні засади, цілі та завдання моніторингу якості освіти [Електронний ресурс] / В. В. Темненков. – Режим доступу : – http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=197.
2. Постанова КМУ від 25 лютого 2009 р. № 156 «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку цивільного захисту на 2009-2013 роки» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : – <http://zakon.nau.ua/doc/?code=156-2009-%EF>.
3. Философский словарь ; под ред. И.Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1991. – С. 225.
4. Максимова В. Н. Акмеология : новое качество образования : книга для педагога / В. Н. Максимова. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 31.
5. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання : словник-госарій / М. Ю. Кадемія, Т. В. Ткаченко, Л. С. Євсюкова. – Львів : Видавництво «СПОЛЮМ», 2011. – 196 с.
6. Андрійчук О. І. Моніторинг якості освіти [Електронний ресурс] / О. І. Андрійчук. – Режим доступу : – http://www.zippo.net.ua/index.php?page_id=199.
7. Величко О.Г., Якість освіти – проблеми і перспективи / О.Г. Величко, С.Й. Пинчук, С.Т. Пліскановський // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 34. – 341 с.

У статті проаналізовано підходи до визначення понять «якість», «якість освіти», «якість вищої освіти», «якість підготовки»; вивчено проблеми якості підготовки та визначено підходи до оцінювання якості підготовки бакалаврів безпеки життєдіяльності для системи МНС України.

Ключові слова: якість підготовки, якість освіти, якість вищої освіти, моніторинг, студенти, курсанти.

В статье проанализированы подходы к определению понятий «качество», «качество образования», «качество высшего образования», «качество подготовки»; изучены проблемы качества подготовки и определены подходы к оценке качества подготовки бакалавров безопасности жизнедеятельности для системы

Ключевые слова: качество подготовки, качество образования, качество высшего образования, мониторинг, студенты, курсанты.

The author analyses the approaches to determination of such notions as «quality», «education quality», «higher education quality», «training quality» and studies the problems of training quality and approaches to assessment of education quality of safety living bachelors for Ukrainian MNS system.

Keywords: training quality, education quality, higher education quality, monitoring, students, cadets.

УДК 378.132

Н.В. Добровольська
м. Вінниця, Україна

РОЛЬ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

Постановка проблеми. Особливості соціально-економічного розвитку України спрямовують систему економічної освіти, з одного боку, на задоволення потреб конкретної людини, а з іншого, на врахування законів ринкової економіки, таких як, розподіл ринку праці, зростання конкуренції на світовому ринку, швидкі темпи розвитку ринку високих технологій та ін.

На етапі модернізації сфери професійної освіти особливого значення набуває підготовка спеціалістів нового профілю – менеджерів, які мають органічно вписуватись у сучасну соціально-економічну обстановку, розв'язувати управлінські завдання, орієнтуватися на цілеспрямований розвиток економіки, володіти новими формами співробітництва в межах інноваційних соціально-економічних проєктів. Значною мірою розв'язання цього завдання залежить від ефективності навчального процесу, спрямованого на професійну підготовку фахівців цієї галузі у вищих закладах освіти.

Тому здатність до самоосвіти, самовиховання, розвиток творчих здібностей стають важливими компонентами професійної підготовки майбутніх менеджерів невиробничої сфери у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

Аналіз попередніх досліджень Засновниками теорії ігрової діяльності вважають таких психологів, як: Л. Рубінштейн, Л. Виготський, В. Давидов, О. Леонт'єв, Д. Ельконін.

Можливість розвитку творчих здібностей у процесі гри у різні часи відмічали М. Арстанов, І. Барташнікова, І. Волков, Б. Нікітін, П. Підкадистий, А. Усова, Ж. Хайдаров та ін.

Проблему й можливість застосування ігрової діяльності висвітлювали в своїх працях В. Анісімова, А. Артемова, А. Вербицький, Р. Гуревич, Л. Кабанова, А. Лопатіна, В. Петрук, І. Полещук, О. Смолкін, І. Хом'юк, П. Щербань та інші науковці.

Метою статті є визначення творчих можливостей ігрових методів навчання, аналіз можливого їх використання для розвитку креативності майбутніх менеджерів, а також визначення організаційно-методичних та педагогічних умов застосування ігрових методів при підготовці майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Психологи та педагоги, що досліджують питання походження гри, у своїх роботах розглядають ігрову діяльність як необхідну форму життєдіяльності кожного індивідуума, пов'язану з періодом формування творчих нахилів особистості (Л. Виготський, Д. Ельконін).

Педагогічна енциклопедія дає визначення гри як одному з видів діяльності людей і тварин, як засобу фізичного, розумового виховання. Ігри допомагають здобути навички самостійної праці, розвинути творче мислення, інтереси і здібності дитини. Вони впливають на виникнення мотивів до навчальної діяльності, на активізацію, інтенсифікацію процесу навчання [5].

Е.Піаже підкреслював, що гра, як найефективніший метод розвитку творчих здібностей, має бути спрямована перед усім на розвиток творчого мислення.

На нашу думку, великі творчі можливості гри визначаються головним чином тим, що в її основі лежить практична діяльність людей. З одного боку гра відображає прогрес суспільства, являючи собою засіб передачі накопиченого досвіду від покоління до покоління, з іншого - надає можливість особистості впливати на оточуюче середовище. Ось чому роль гри у формуванні особистості і, особливо, творчої індивідуальності дуже важлива [4, с. 22].

Український педагогічний словник визначає ігрову діяльність (гру) як «різновид активної діяльності дітей, в процесі якої вони оволодівають суспільними функціями, відносинами та рідною мовою, як засобом спілкування між людьми. Ігрова діяльність є свого роду дитячим моделюванням соціальних відносин. При вмілому і правильному керівництві з боку дорослих ігрова діяльність формує емоційну, моральну та інтелектуальну сфери дитини, розвиває її уяву, сприяє фізичному вдосконаленню, виховує у дітей волю до дії та здатність до гальмування - якості, необхідні людині в трудовій і суспільній діяльності» [6, с. 139].

Ігрова діяльність – шлях до невимушеного самовдосконалення особистості, її саморозвитку, самовиховання. Слід відрізнити ігрову діяльність від ігрового методу (використання гри як способу стимулювання активності дітей у навчальній та трудовій діяльності). Різниця між ними в тому, що мета ігрової діяльності полягає в ній самій (гра заради гри), прямим її продуктом є задоволення, а непрямим - самовиховання. У грі як методі виховання мета знаходиться за межами ігрової ситуації, результат ігрових дій - продукти праці, художньої творчості або нові знання. Діти діють, виходячи з бажання грати, отримати задоволення, а результатом є виконання будь-якого завдання. У цьому випадку гра виступає як засіб.

На нашу думку, до цього визначення слід додати, що в ігровій діяльності розвивається цілий комплекс творчих якостей особистості.

Педагогічні дослідження доводять, що гра належить до методів активного навчання. В ній людина не тільки самостійно оволодіває знаннями, вміннями і навичками, а й набуває емоційно-ціннісного досвіду. Емоційне насичення організму є його вродженою потребою, що розвивається протягом усього життя. Інтерес, що виникає під час гри, пов'язаний з бажанням отримати позитивні емоції. Тобто, емоції виступають як мотив будь-якої діяльності, зокрема ігрової. Де емоції, там активність, увага, уява, мислення, творчість і креативність.

Менеджер – це людина, якій притаманна активність підприємця, мудрість педагога, відповідальність лікаря, конструкторське бачення інженера, допитливість дослідника, логіка юриста. Саме ці якості дозволяють йому приймати такі рішення, які відображають інтереси людства та суспільства, визначають їх взаємний розвиток [4].

Менеджер – це не просто освічена людина. Це професійно підготовлений спеціаліст в галузі управління соціально-економічною системою (організацією). На нашу думку, вирішальними факторами в формуванні та проявленні професіоналізму в управлінні є, в першу чергу, комплекс знань, якими володіє персонал управління.

Більшість практиків свідчить, що сучасний спеціаліст з менеджменту повинен мати фундаментальну підготовку, а також спеціалізацію в певній галузі. У той же час, вони відчують значні труднощі, пов'язані з наявністю розриву між освітнім рівнем фахівця і реальними потребами практики постреформаційного періоду. Основні шляхи подолання цих труднощів вони вбачають у радикальній зміні змісту професійної підготовки фахівців у вищій школі, підвищенні якості освіти, оптимальному використанні інтерактивних технологій навчання, а саме, на нашу думку, досить ефективними є ігрові методи навчання.

За допомогою гри відпрацьовуються навички ефективного управлінського спілкування, командної роботи, делегування, вирішення конфліктів, ведення ділових нарад і переговорів тощо.

Гра завжди передбачає змагання, а відтак оцінювання групової або індивідуальної діяльності учасників. Крім того, гра супроводжується (принаймні повинна супроводжуватись) позитивними емоціями [8]. Впровадження у навчальний процес інформаційних технологій,

зокрема мультимедійних засобів, розкриває нові можливості для інтерактивного навчання менеджерів, коли за допомогою спеціальних комп'ютерних ігрових програм (так званих професійних стимуляторів) відтворюється реальний процес управління організацією. Нині розроблено і використовується досить багато ігор, що належать до класу Business Simulation, які дозволяють набути навичок у сфері бізнесу і управління виробництвом.

Моделюючи реальну трудову діяльність, гра відображає, в основному, її особистісні складові, орієнтовну основу. Гра – один з ефективних засобів активізації творчої діяльності і необхідна складова творчого тренінгу [7].

Ігрова діяльність надає можливість використовувати здобуті знання, «вступати» у різні стосунки при вирішенні ситуації, взятої з реального життя або змодельованої у грі, завдяки чому збагачується соціальний досвід дитини, розвиваються творчі здібності, формується творча особистість.

Ділові ігри – є одним з ефективних методів інтерактивного навчання. Незважаючи на досить трудомісткий і вартісний процес розробки ділових ігор, провідні навчальні заклади і консалтингові компанії прагнуть розширити ігровий навчальний репертуар, включаючи нові ігри, створені на сучасному досвіді з використанням інформаційних технологій.

Зростаюче зацікавлення до ділових ігор пояснюється їх ефективністю стосовно дидактичного ефекту, спричиненого особливостями цього інтерактивного за своєю суттю методу. У порівнянні з традиційними методами навчання їх відрізняють максимальна наближеність до реальної практичної управлінської діяльності, можливість змодельовати реальні бізнес-процеси, об'єкти і соціально-економічні системи, і, тим самим, створити сприятливі умови для імітації управлінських ролей в різних управлінських ситуаціях.

На відміну від традиційних методів, ділові ігри сприяють формуванню навичок командної роботи, колективного вироблення рішень управлінських проблем. З іншого боку, участь у ділових іграх супроводжується певним емоційним настроєм гравців, що дає можливість суттєво підвищити мотивацію студентів, а відтак активізувати процес навчання і забезпечити його якість[2].

Особливу увагу слід приділити тому факту, що в діловій грі відбувається поєднання розумової активності та активності втіленої в діях. Гра є більш наближеною до практики, вона передбачає розподіл на підгрупи групу в аудиторії. Головною ж функцією ділової гри є вироблення навичок прийняття рішень і поведінки у мінливих ринкових умовах.

Поняття «ділова гра» у науковій педагогічній та методичній літературі має багато визначень, проте єдиного підходу до визначення цієї дефініції немає. О. Вербицький відзначає, що в найширшому значенні «ділова гра» може бути визначена як знакова модель професійної діяльності, контекст якої задається знаковими засобами – за допомогою мов моделювання, імітації та зв'язків, включаючи природну мову [1].

Ділова гра, на нашу думку, є досить складним методом активного навчання, оскільки може містити в собі цілий комплекс методів активного навчання. Наприклад: дискусію, мозковий штурм, аналіз конкретних ситуацій, дію за інструкцією і т.д.

Ділову гру, дослідник Бірштейн, розглядає як метод пробудження та розвитку творчості.

Ефективність використання ділових ігор зумовлена:

- підвищенням у студентів інтересу до дисципліни, до спеціальності;

- стимулюванням подальшого кращого навчання, тому що гра допомагає студентові зрозуміти необхідність тих чи інших знань та умінь, по-іншому усвідомити процес навчання.

До переваг ділової гри як форми навчального заняття можна віднести те, що студенти отримують можливість:

- 1) уявити себе в певній ролі, на певній посаді;

- 2) уявити конкретні ситуації, що можуть виникнути на підприємстві, в колективі;

- 3) придбати досвід вирішення проблеми тривалого періоду за короткий час;

- 4) коли щось не виходить, спробувати ще раз повторити, прийнявши допомогу викладача або учасника гри.

Творча діяльність студентів при виконанні ігрових завдань складається з певних етапів. Це питання викликає деякі розбіжності у судженнях науковців. Можна виділити такі етапи, що характеризують творчу діяльність студентів на заняттях:

- усвідомлення, постановка, формулювання проблеми;
- ознайомлення з існуючою інформацією;
- критичний аналіз;
- народження ідеї;
- етап пошуку принципу вирішення проблеми;
- практична перевірка гіпотези, практична реалізація ідеї.

Ці етапи творчої діяльності характерні для роботи студентів на нестандартних заняттях, при виконанні творчих завдань, в ігровій, проблемно-пошуковій та продуктивній творчій діяльності студентів в процесі їх трудової підготовки.

Необхідно зазначити, що для проведення ігрового заняття дуже важливим є вміння викладача створювати в аудиторії певну творчу атмосферу і навчати студентів творчого спілкування. Викладачеві треба бути співучасником загального колективного дійства. Це створює невимушену обстановку, знімає скутість, заохочує до активності та творчості. Багато викладачів з успіхом застосовують ігрові форми навчання.

На нашу думку, ділова гра дозволяє значно скоротити час накопичення професійного досвіду; дає можливість експериментувати з подіями, застосовувати різні стратегії розвитку поставлених проблем та ін.; в діловій грі «знання засвоюються не про запас, не для майбутнього застосування, а в реальному для учасника процесі інформаційного забезпечення його ігрових дій, в динаміці розвитку сюжету ділової гри, в формуванні цілісного образу професійної ситуації» [1, с. 129]; гра дозволяє формувати «в майбутніх спеціалістів цілісне уявлення про професійну діяльність в її динаміці» [1, с. 142]; а також, що найважливіше, гра сприяє формуванню креативності майбутніх спеціалістів.

Розвиток творчих здібностей належить до складних процесів. Саме тому необхідно забезпечити послідовний розвиток усіх складових компонентів.

Комплекс ігор поєднує ігрові завдання репродуктивні, проблемно- пошукові, творчі, що забезпечує повноцінний розвиток особистості. Ігрові завдання розуміють як різноманітні за змістом і обсягом навчально- пізнавальні або творчі завдання. Такі завдання застосовують на всіх етапах навчального процесу. Їх зміст і обсяг визначають відповідно дидактичної мети уроку чи системи уроків. Ігрові завдання диференціюють залежно від індивідуальних особливостей учнів. При цьому враховують, що репродукція і творчість у чистому вигляді в житті людини, в тому числі і її пізнавальній діяльності, не існують, вони взаємно проникають одна в одну, але в різних комбінаціях. Межа між репродукцією і творчістю рухлива, важко вловима і прихована, але існує. Вона настільки об'єктивна і реальна, що без відповідної підготовки неможливо перейти з репродуктивного рівня на творчий. Тому перевагу надають ігровим завданням творчого характеру.

Ефективність застосування комплексу ігор з метою розвитку творчих здібностей студентів, в значній мірі залежить від створення сприятливих умов для творчої навчальної діяльності студентів. При цьому умови розуміють як сукупність обставин, в яких здійснюється навчальна ігрова діяльність і які сприяють успішному розвитку творчих здібностей студентів.

Створення необхідних психологічних, педагогічних і методичних умов є однією з основних цілей викладача ВНЗ, який прагне до всебічного розвитку творчого потенціалу студента, майбутнього фахівця, зокрема менеджера.

Аналізуючи психологічну та педагогічну літературу, стан вирішення цієї проблеми у практиці роботи ВНЗ, можна виділити наступні умови:

- забезпечення реалізації творчого потенціалу професорсько-викладацького складу;
- дотримання демократичного стилю спілкування викладачів зі студентами;
- створення на заняттях творчої атмосфери;

- забезпечення реалізації студентами своїх творчих можливостей в навчальному процесі ВНЗ;
- стимулювання викладачами творчої самореалізації студентів;
- поєднання традиційних форм навчання з використанням ігрової діяльності;
- забезпечення оволодіння студентами операціями мислення, прийомами ведення творчого пошуку, роботи в колективі;
- доброзичливе оцінювання творчої діяльності студентів на заняттях.

Слід зауважити, що формування творчої особистості студента в значній мірі залежить від творчого потенціалу викладача. Педагогічну працю викладача вважають творчою, якщо в ній реалізується та модернізується зміст, форми, методи та засоби навчально-виховного процесу у світлі нових завдань, які стоять перед вищою школою, з метою розвитку потенціальних можливостей студентів; розробляються принципово нові підходи до навчання, виховання і розвитку студентів; використовуються форми і методи управління та організації творчої навчальної діяльності студентів з метою розвитку їх потенціальних можливостей; проявляється гнучкість у виборі оптимального управлінського рішення в нестандартних ситуаціях; використовується оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

Часто гра вимагає колективного виконання ігрових завдань, що забезпечує психологічний комфорт її учасникам, прискорює процес творчого пошуку та реалізації ідей. Ознакою будь-якої гри є наявність творчої атмосфери. Беручи до уваги визначення В. Андреева, що творчою є будь-яка ситуація, у ході якої відбувається вирішення протиріччя або проблеми, всі ігрові ситуації можна вважати творчими.

Аналіз цих видів творчої навчальної діяльності, доводить можливість їх реалізації під час проведення ігор на заняттях у вищій школі при створенні відповідних організаційних, методичних та педагогічних умов.

Педагогічні умови передбачають врахування викладачами неповторної своєрідності студента, визначення його особливостей, ставлення до самого себе і до оточуючих, особливостей суб'єктивного сприйняття зовнішніх впливів і специфіки реагування на них. У відповідності до психологічних особливостей студентів, їх віку, індивідуальних відмінностей, рівня розвитку здібностей обираються засоби, форми і методи впливу на студентів.

Створення сприятливих педагогічних умов необхідно поєднувати з методичним забезпеченням навчального процесу. Це методична література і розробки, вільний обмін думками, вироблення спільних стратегій розвитку особистості та координація діяльності педагогів. Важливо також «створити «досьє» ігор, яке б включало необхідні дидактичні матеріали, комплекти робочих матеріалів, автоматизовані системні комплекси та сучасну оргтехніку» [4, с. 94].

Висновок. Можна виділити такі умови, що забезпечують ефективність застосування ігрової діяльності при підготовці майбутніх менеджерів як засобу розвитку їх креативності: методичні (наявність методичної літератури з даної проблеми, забезпечення реалізації творчого потенціалу викладача ВНЗ, забезпечення студентів необхідним роздатковим матеріалом для проведення гри); педагогічні (забезпечення реалізації студентами своїх творчих можливостей в навчальному процесі; створення на заняттях творчої атмосфери; оволодіння студентами операціями мислення, прийомами ведення творчого пошуку; доброзичливе оцінювання творчої навчальної діяльності студентів; демократичний стиль спілкування викладача зі студентами).

При дотримуванні цих умов, використання ігор є найбільш ефективним при формуванні креативності майбутніх менеджерів.

Література:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М.: Высшая школа, 1991. - 208 с.
2. Платов В.Я. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. - М.: Профиздат, 1991. - 156 с.

3. Л. Осиленкер Требования к молодым специалистам на современном рынке труда // Инновации в образовании. - 2005. - №5. - С.41-50.
4. Слюсаренко Н.В. Развитие творческих способностей учнів 5-9 класів на уроках обслуживающей работы средствами игровой деятельности: Навчально-методический посібник. - Херсон, 2002. - 148 с.
5. Педагогическая энциклопедия. В 4-х томах. - М. : Советская энциклопедия, 1966. - Т.3. - 880 с.
6. Гончаренко С. Український педагогічний словник. - К. : Либідь, 1997-376с.
7. Ващенко Г. Загальні методи навчання : Підручник для педагогів. - Видання перше. – Київ : Українська видавнича Спілка, 1997.-441 с.
8. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент: Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Уч. пособие. – СПб. : Знание, 2003.

У статті розглянуто різні підходи до визначення поняття гри, ігрова діяльність, ділова гра, визначено творчі можливості ігрових методів навчання, проаналізовано можливості їх використання для розвитку креативності майбутніх менеджерів, а також визначено організаційно-методичні та педагогічні умови застосування ігрових методів при підготовці майбутніх менеджерів.

Ключові слова: гра, ігрова діяльність, ділова гра, ігрові методи навчання, креативність менеджера

В статье рассмотрены разные подходы к определению понятия игра, игровая деятельность, деловая игра, определены творческие возможности игровых методов обучения, проанализирована возможность их использования для развития креативности будущих менеджеров, а также определены методические и педагогические условия использования игровых методов обучения при подготовке будущих менеджеров.

Ключевые слова: игра, игровая деятельность, деловая игра, игровые методы обучения, креативность менеджера.

The determinations of game concept, playing activity, business game are considered in the article, the creative possibilities of playing methods of study are determined, possibilities of their use for future managers creativity development are analyzed; organizational, methodical and pedagogical terms of playing methods application for future managers teaching are determined.

Keywords: game, playing activity, business game, playing methods of study, creativity of manager

УДК 378.147:004.9

**В.В. Євтєєв
м. Вінниця, Україна**

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ЦИКЛУ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Постановка проблеми в загальному вигляді. Зростаючі вимоги до якості знань випускників ВНЗ є неминучим наслідком науково-технічного прогресу, в умовах якого не може залишатися незмінним навчальний процес. Науково-технічна революція поставила вимогу – підготовку фахівців нового покоління.

Криза стереотипів наукових парадигм і перехід до нового типу загальнолюдських цінностей, вплинули на появу нового погляду на цілі освіти і виховання сучасної молоді в умовах ВНЗ. Нині основним орієнтиром освіти стає формування мислячої творчої особистості, що має здатність саморозвитку і самореалізації. Окрім того, освіта має бути неперервною, тобто людина одержує її не раз і назавжди, а впродовж усього життя, коли навчання виступає як процес її постійної самоосвіти. Сучасному суспільству потрібна нова система навчання людини впродовж усього її життя. У процесі швидких змін інформаційного освітнього середовища (ІОС) люди повинні мати можливість час від часу здобувати нову освіту.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Створення комп'ютерно орієнтованих навчально-методичних комплексів циклу дисциплін професійної та практичної підготовки (далі в тексті будемо позначати КОНМК) є непростим технологічним і методичним завданням. Проте, індустрія комп'ютерно орієнтованих навчально-методичних матеріалів розвивається в силу їх затребуваності в сфері освіти.

Інформатизація системи освіти, пов'язана з розвитком єдиного інформаційного освітнього простору, виходить на рівень створення й ефективного впровадження навчальних інформаційних ресурсів. Під якими розуміють сукупність навчальних електронних матеріалів і засобів доступу до них, які забезпеченні методикою щодо їх використання в навчальному процесі. Застосування КОНМК дозволяє студентів одержати розширену інформацію з предмету, що вивчається, збільшити його освітній потенціал, забезпечити можливість одержання неперервної освіти.

Розв'язанню окремих питань використання засобів ІКТ у навчанні присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних науковців: А. Ашерова, В. Безпалька, В. Бикова, І. Булах, Р. Гуревича, О. Довгялло, К. Доулінг, В. Заболотного, М. Жалдака, Ю. Жука, М. Кадемії, Г. Кедровича, В. Клочка, Г. Козлакової, К. Коліна, Л. Коношевського, В. Кухаренка, Ю. Машбиця, А. Орлова, Є. Полат, І. Роберт, В. Сумського та ін.

Використанню КОНМК у навчально-виховному процесі присвячено роботи М. Берулави, М. Кадемії, О. Коношевського, В. Кухаренка, В. Ледньова, Л. Шевченко.

Відзначаючи безперечну цінність проведених у цій галузі досліджень, варто наголосити, що в них недостатньо розглядаються питання реалізації, створення і використання КОНМК у педагогічних ВНЗ.

Аналіз педагогічної літератури [1; 3-10] присвяченої розробленню КОНМК з різних навчальних дисциплін, дав змогу зрозуміти, що зміст КОНМК, структура та функціональні можливості формуються залежно від змісту навчальної дисципліни, матеріали якої презентуватимуться в електронному вигляді. Спираючись на наукові дослідження [3-10] та власний досвід, ми дійшли висновку, що складові КОНМК універсальні, можуть бути різноманітними і сприяти проведенню занять та самостійній роботі студентів (СРС).

Серед чинників, які все більше впливають на розвиток системи формування професійних якостей фахівця в сучасних умовах, чільне місце посідає процес інформатизації системи освіти. ІКТ усе ширше використовуються як суспільний продукт, що забезпечує інтенсифікацію всіх сфер економіки, прискорення науково-технічного прогресу, розвиток педагогічної науки, демократизацію суспільства. З урахуванням цього постає необхідність детального розгляду питань інформатизації освіти та формування професійної компетенції педагогічних кадрів. За таких умов, як зазначає Н. Ничкало, потрібен новий підхід, згідно з яким освіта ХХІ ст. спрямовується на забезпечення неперервності в усіх ланках навчання, створення необхідних умов для доступу кожної людини до оволодіння новими знаннями, цінностями, відносинами, компетентностями і вміннями [11, с. 42]. Заклади освіти нині покликані виховувати особистість, яка здатна творчо мислити та приймати нестандартні рішення, здійснювати оброблення інформації [12].

Найефективнішою формою використання педагогічних програмних засобів у навчальному процесі, зазначають М. Жалдак, В. Лапінський, М. Шут [7] включення їх до складу КОНМК, тобто використання разом із супроводжуючими друкованими документами для викладача та студентів. Перехід до комп'ютерно орієнтованих технологій навчання, створення умов для їх розроблення, апробації і впровадження в навчально-виховний процес, раціональне поєднання з традиційними технологіями – складне педагогічне завдання, що потребує розв'язання цілого комплексу психологічних, педагогічних, навчально-методичних, технічних та інших проблем.

КОНМК, зазначає Г. Гордійчук, може містити такі елементи: електронні підручники, що включають теоретичний матеріал, глосарій, а також теми лабораторних і практичних робіт; плани лекційних і практичних занять; комп'ютерно-орієнтовані (віртуальні) лабораторні комплекси; конспекти-презентації лекцій; завдання до лабораторних робіт; навчальні завдання для СРС і вимоги до них; питання і завдання до підсумкової атестації; описи інформаційних засобів і технологій, необхідних для виконання навчальних завдань; методичні рекомендації до використання цього комплексу; електронні банки тестів; посилення на додаткові інформаційні ресурси з дисципліни в мережі Інтернет; додаткові навчальні матеріали (підручники, посібники, журнали тощо) [2, с. 52].

Формулювання цілей статті (постановка завдання). Швидкий рівень розвитку ІКТ загострив питання використання КОНМК в освіті. Виникла необхідність оцінити роль цих засобів навчання в ІОС педагогічного ВНЗ та створити базу їх використання в навчальному процесі.

Представлені компоненти ІОС самі не розв'язують педагогічних завдань. Навчальна функція реалізується через педагогічний сценарій, за допомогою якого викладач вибудовує освітні траєкторії. Однак навіть загальний аналіз технічних можливостей із реалізації інформаційного обміну між об'єктами і суб'єктами навчального процесу показує, що дидактичний потенціал КОНМК пов'язаний з можливістю комунікаційної діяльності студента, що є найважливішою складовою навчання загальної фізики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основу змісту електронного подання навчальних матеріалів склали ідеї, що розвивають, проблемно-модульне й особистісно зорієнтоване навчання направлене на формування пізнавальної самостійності та саморозвитку особистості студента.

Вибір принципу представлення навчального матеріалу був продиктований як змістом навчальних матеріалів, так і можливими способами роботи з КОНМК. Представлений матеріал придатний для всіх видів СРС – вивчення нових понять, законів, самоперевірки одержаних знань, розв'язання дослідницьких завдань.

Наявність мультимедійного комплексу самостійної роботи (КОНМК) у схемі СРС, наголошують Р. Гуревич, О. Коношевський, суттєво впливає і на компонент «навчальний матеріал», основним призначенням якого є інформаційне забезпечення навчальної діяльності. Використання комп'ютера в СРС привело до того, що частина теоретичного матеріалу, який вивчається, переноситься в навчальне середовище. Навчальний матеріал міститься в гіпертекстових, гіпермедійних інформаційних системах. Інформація має бути наочною та зручною для читання. Відеокліпи й анімаційні ролики, що входять у гіпермедійні інформаційні системи, мають містити теоретичний матеріал у невеликих за обсягом екранних фрагментах і мати можливість просування вглиб інформації [6, с. 162].

Структуризація матеріалів КОНМК виконана відповідно до трирівневого змісту. Більша кількість рівнів утруднює пошук необхідної інформації на основі змісту. У процесі проектування курсу закладено єдиний фрейм – зміст, який відображається на всіх сторінках КОНМК і полегшує навігацію.

Відповідно до представленої моделі (рис. 1) навчальний текст розбито на частини (статика, кінематика, динаміка, аналітична механіка), розділи і модулі, що мають відносно самостійне значення. Така основна структурна одиниця КОНМК, як модуль має забезпечувати активну й планомірну пізнавальну діяльність студента, направлену на розв'язання поставлених перед ним завдань.

Зі змістом модулів співвіднесені дидактичні засоби управління процесом пізнання, контролю і стимулювання пізнавальної діяльності. Наприкінці кожного з модулів пропонується перелік основних термінів і понять, забезпечений гіперпосиланнями, котрі адресують до відповідної позиції в тексті КОНМК, що дозволяє легко здійснювати самоперевірку засвоєння основних понять цього модуля, за необхідності повторювання відповідного навчального матеріалу.

КОНМК підтримує і пропонує різні види навчальної діяльності – від роботи з теоретичним матеріалом, самоперевірки теоретичних знань, до розв'язання практичних завдань, у тому числі з використанням комп'ютерного середовища Mathcad.

Ресурси КОНМК мають стати для студентів невід'ємною частиною навчальних матеріалів, що використовуються ними, – через посилання в лекціях, на практичних заняттях. Дуже ефективно використання КОНМК для закріплення і детальнішого та глибшого викладу теоретичного матеріалу.

Орієнтування конкретної навчальної діяльності визначається наочними знаннями, наявними у КОНМК. Загальній орієнтації навчальної діяльності студентів сприяють відомості з педагогічного моніторингу. КОНМК не нав'язує жорсткої структури і методики вивчення

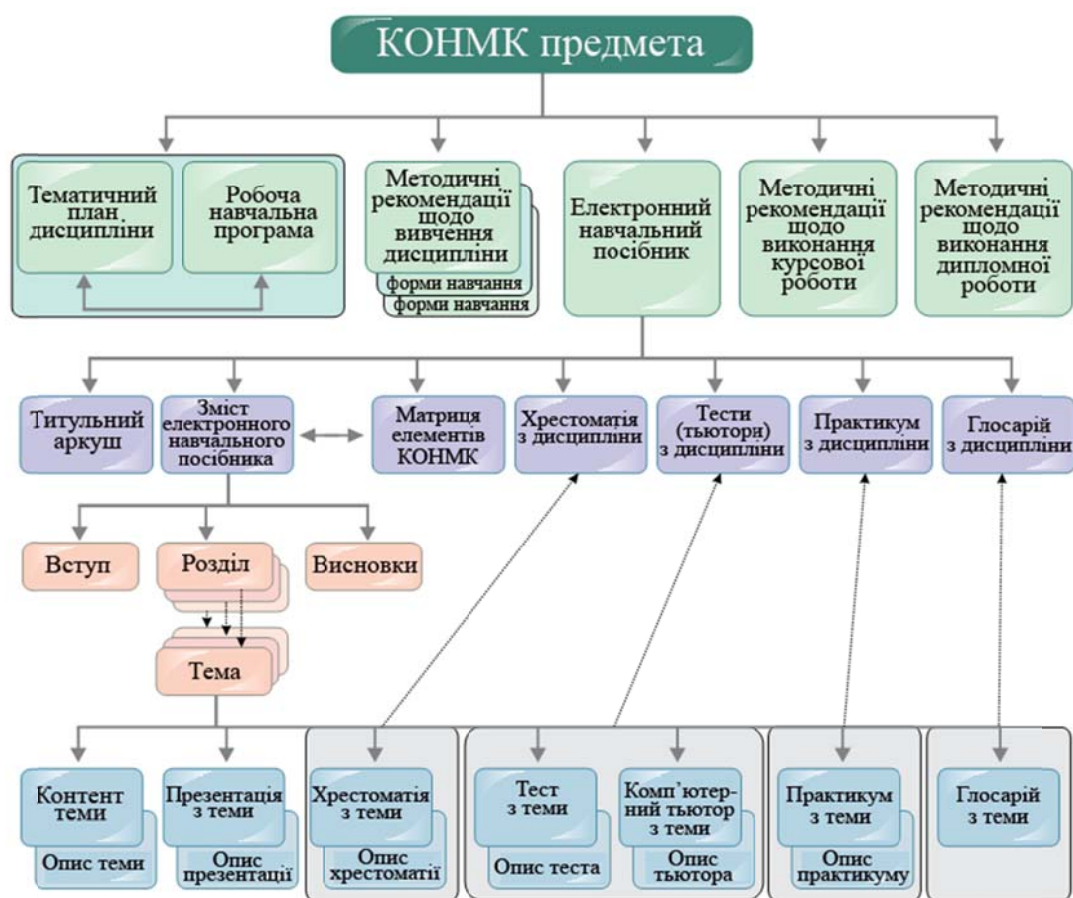


Рис. 1. Модель комп'ютерно орієнтованого навчально-методичного комплексу циклу дисциплін професійної та практичної підготовки

КОНМК може використовуватися перш за все як засіб навчальної діяльності. Він дозволяє реалізувати розгалужену структуру навчального матеріалу. Ця послідовність може змінюватися викладачем або студентом. У свою чергу педагогічні дії плануються викладачем залежно від вибраного ним режиму управління навчальною діяльністю студентів.

Для забезпечення дидактичних функцій КОНМК, до нього, як і до електронного посібника висуваються такі вимоги:

- основний матеріал КОНМК визначає необхідний обсяг знань, якими має оволодіти студент. У середині кожного розділу навчальний матеріал дається в суворій логічній послідовності. Поняття, що вводяться, і алгоритми передбачають наявність у студентів знань попереднього навчального матеріалу;
- основними структурними одиницями навчального матеріалу є взаємозв'язані базові фрагменти, які призначені для організації логічних уроків. Базові фрагменти складаються з системи елементарних фрагментів, кожний з яких відображає одну думку, гіпотезу, або алгоритм;
- текстові фрагменти можуть супроводжуватися аудіо- чи відеоінформацією для виділення смислових акцентів. Для подання різномірної або гіпертекстової інформації рекомендується використовувати багатовіконний інтерфейс;
- текст КОНМК має супроводжуватися багаточисельними перехресними посиланнями, котрі дозволяють скоротити час пошуку необхідного навчального матеріалу;
- у КОНМК може міститися додатковий навчальний матеріал, а також навчальний матеріал для поглибленого вивчення тем з дисципліни;

– найбільш важливі елементи КОНМК мають містити підказки або пояснення. Довідковий матеріал містить основні визначення, найбільш важливі дати історії розвитку фізики, таблиці для порівняння певних характеристик об'єктів тощо.

У КОНМК є два види тестів: поточного опитування і підсумкові з кожного розділу, що містять тести на конструювання відповідей.

Після вивчення кожної структурної одиниці навчального матеріалу в КОНМК міститься матеріал для узагальнення, що становить вивчений матеріал у коротшому (компактному) вигляді.

КОНМК має бути відкритим для його розвитку. Текст комплексу повинен мати можливість копіювання, виведення на друкування.

КОНМК дозволяє застосовувати ІКТ для підвищення ефективності навчального процесу, використовувати як традиційні, так і нові прийоми, методи та форми навчання.

Відповідно до принципу модульності КОНМК розділяється на певну кількість модулів. Кожний із них характеризується однотипно: має зміст, цілі навчання, забезпечує дидактичний процес відповідно до цілей навчання, «улаштований» у технологічному відношенні, а також організаційно – «оснащений» необхідними формами навчання. І завершується вивченням кожного модуля, проведенням підсумкового (вихідного) контролю та коригування навчально-пізнавальної діяльності студентів.

З точки зору реалізації КОНМК є програмно-інформаційним компонентом системи освіти. Різні категорії студентів висувають різні вимоги до складу, обсягу і форми подання інформації в КОНМК. Проте, можна виділити три головні класи вимог до КОНМК: адекватність змісту, ефективність форми подання, економічна ефективність.

Адекватність змісту має на увазі: відповідність змісту КОНМК Державному освітньому стандарту; повноту представлення навчального матеріалу, достатню для освоєння дисципліни (розділу дисципліни); диверсифікацію навчання – підтримку різних форм навчання (очної та заочної, індивідуальної і колективної); підтримку різних видів занять (вивчення теоретичного навчального матеріалу, виконання практичних і лабораторних робіт); підтримку різних форм контролю знань (рубіжного, підсумкового, самоконтролю); облік регіональних потреб і використання новітніх досягнень науки та техніки.

Ефективність форми представлення інформації включає такі вимоги, як простота і зручність застосування, ергономічність, підтримка активності студента, забезпечення комунікації з викладачем і однокурсниками. Надійність КОНМК забезпечується захистом від руйнування, ремонтпридатністю.

Економічна ефективність навчальної системи багато в чому залежить від таких властивостей КОНМК, як тривалий термін експлуатації, можливість модернізації в процесі експлуатації, розумна конфігурація необхідних технічних і загальносистемних засобів.

Багато з перерахованих вимог суперечливі та важко сумісні, тому розробка КОНМК є складним завданням, що розв'язується колективом фахівців різного профілю.

КОНМК спираються на базу даних, сформовану на сервері Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, а також на матеріали навчальних і навчально-методичних посібників, присвячених навчанню загальної фізики з орієнтацією на обсяг вимог, що висуваються до навчальних планів і програм навчання відповідних дисциплін за фахом учитель фізики й інформатики.

Унаслідок багатофункціональності ІОС до визначення принципів його побудови й функціонування може бути декілька підходів. Один із них пов'язаний із організацією навчальної і наукової діяльності. Оскільки ІОС має навчальну цілеспрямованість, то для його успішного функціонування до матеріалів, що розміщуються в ньому, висуваються загальні педагогічні вимоги: науковості, доступності, наочності, врахування вікових та індивідуальних особливостей користувачів (як студентів, так і викладачів); єдності навчальної й наукової діяльності; зближення творчої СРС і науково-дослідної роботи викладача (принцип співтворчості). Інший підхід визначається професійно-педагогічною спрямованістю ІОС і його мобільністю. Треба передбачити, щоб матеріалами ІОС педагогічного університету

могли користуватися не лише студенти і викладачі, а й учителі та інші працівники освіти.

Відзначені принципи покладено в основу розробки й функціонування КОНМК на базі INTRANET Інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, покликано забезпечити інформаційне, організаційне й навчально-методичне обслуговування навчального процесу в умовах багаторівневої підготовки вчителя фізики й інформатики, фізики і математики. Розгляньмо деякі особливості побудови основних розділів, а також типові приклади застосування в навчальному процесі.

Характерні особливості створюваного ІОС: розподілена локально-регіональна структура, відкритість, інтерактивність ресурсів, індивідуально орієнтований і активно діяльнісний підходи до навчання, варіативність стратегії й тактики навчання, діагностичність цілей та аналіз результатів. Важливим компонентами ІОС мають стати КОНМК, котрі забезпечують діагностику, контроль і коригування знань, формування професійних компетентностей, які передбачені моделями фахівців та стандартами освіти. Особливого значення набуває навчально-методична підтримка ланцюжка «загальноосвітній навчальний заклад – педагогічний ВНЗ – загальноосвітній навчальний заклад».

Науково обґрунтована побудова ІОС, відбір і розробка навчальних матеріалів, оптимальне розміщення й інтеграція їх на локальному (інститут (факультет), ВНЗ) та регіональних рівнях може забезпечити ефективність комп'ютерно орієнтованих дидактичних систем, суттєво розвантажити внутрішні й зовнішні канали зв'язку та привести до значної економії матеріальних й інтелектуальних засобів.

Підготовка майбутніх учителів фізики за освітніми програмами, сформованих на основі них КОНМК, передбачає, що випускник буде: володіти професійним світоглядом, заснованим на розумінні змісту освіти як системи; розуміти сучасні тенденції, проблеми і напрями її розвитку; володіти основними поняттями, теоретичними і прикладними знаннями, необхідними для здійснення навчальної діяльності з органічним включенням в її структуру INTERNET-технологій.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Досвід апробації компонентів КОНМК дозволяє відзначити такі позитивні моменти: підвищується ефективність навчання; комп'ютерно орієнтовані засоби навчання виступають у ролі організаторів діяльності студентів; дидактична ефективність сприяє поглибленому творчому засвоєнню навчального матеріалу; інтенсифікація засвоєння лекційного матеріалу за рахунок якісного представлення інформації у вигляді карт, схем, анімаційних і відеороликів; посилення інтересу студентів до самостійного виконання завдань, підвищення рівня самонавчання в процесі проведення автоматизованого контролю знань, розширення можливості самопідготовки до заліків, екзаменів і самоконтролю студентів, об'єктивізація контролю знань; підвищується рівень самоорганізації студентів.

Дослідження показує, що стан і рівень розробленості КОНМК характеризується такими чинниками: неповнотою навчально-методичного забезпечення (як правило, є лише окремі компоненти комплексу з навчальних дисциплін); розрізненістю створення і використання компонентів, що створюють навчально-методичне забезпечення дисциплін; нецілісністю, навчання не відображається в КОНМК як єдність зв'язаних між собою елементів, навіть якщо склад якогось КОНМК відрізняється повнотою, що само собою є виключенням; у більшості випадків відсутність мережевого режиму роботи, а якщо такий є, то не в режимі клієнт-сервер; контролюючо-тестуюча частина представлена слабо без журналу обліку студентів і їх помилок. Розв'язання цих проблем є перспективами подальших розвідок у даному напрямі.

Література:

1. Будкевич Т. Використання інформаційних технологій як засобу підвищення ефективності традиційних форм навчання / Т. Будкевич // Рідна школа. – 2007. – № 10 (934). – С. 64-69.
2. Гордійчук Г. Б. Використання інформаційного освітнього середовища в навчальному процесі педагогічного вищого навчального закладу / Г. Б. Гордійчук // Освітнє середовище для підготовки майбутніх

педагогів засобами ІКТ : [монографія] / Р. С. Гуревич, Г. Б. Гордійчук, Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський, О. В. Шестоपालюк; за ред. проф. Р. С. Гуревича. – Вінниця : ФОП Рогальська І.О., 2011. – С. 46-97.

3. Григорчук Т. Комунікативні та інтерактивні компоненти електронного підручника як чинники формування знань студентів / Т. Григорчук, А. Олійник // Вища освіта України. – 2005. – № 3. – С. 74-79.

4. Гуревич Р. Навчання в мережі за допомогою електронних навчальних курсів / Р. Гуревич, М. Кадемія // Професійно-технічна освіта. – 2007. – № 4. – С. 24-26.

5. Гуревич Р. С. Навіщо електронні підручники в навчальному процесі? / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2006. – № 1. – С. 11-19.

6. Гуревич Р. С. Самостійна робота майбутніх учителів математики: використання засобів мультимедіа / Р. С. Гуревич, О. Л. Коношевський ; за ред. проф. Р. С. Гуревича [монографія]. – Вінниця : ТОВ «Планер», 2010. – 232 с.

7. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.

8. Заболотный В. Ф. Мультимедийный учебно-методический комплекс в системе средств формирования компетентностей учителя физики / В. Ф. Заболотный, Н. А. Мыслицкая // Физика в системе современного образования (ФССО-07): Материалы девятой международной конференции, Санкт-Петербург. – Т. 2. – СПб. : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2007. – С. 252-254.

9. Ковтонюк М. М. Сучасний навчально-методичний комплекс: можливості, проблеми, перспективи / М. М. Ковтонюк // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2010. – С. 310-319.

10. Коношевський Л. Л. Розробка і використання мультимедійних комплексів для самостійної роботи студентів у педагогічних ВНЗ / Л. Л. Коношевський, О. Л. Коношевський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 14. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2007. – С. 309-315.

11. Ничкало Н. Г. Сучасні світові тенденції, українські реалії та перспективи наукового забезпечення якісної освіти / Н. Г. Ничкало // Якісна освіта в багатоетичному суспільстві: Матеріали регіонального семінару. – К. : Сфера, 2004. – С. 35-45.

12. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

У статті висвітлено питання використання комп'ютерно орієнтованого навчально-методичного комплексу циклу дисциплін професійної та практичної підготовки в навчальному процесі. Дано оцінку ролі цих засобів навчання в інформаційному освітньому середовищі педагогічного ВНЗ. Показано, що їх навчальна функція реалізується через педагогічний сценарій, за допомогою якого викладач вибудовує освітні траєкторії, і що дидактичний потенціал комп'ютерно орієнтованого навчально-методичного комплексу пов'язано з можливістю комунікаційної діяльності студента, що є найважливішою складовою навчання загальної фізики.

Ключові слова: навчальний процес, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерно орієнтований навчально-методичний комплекс, комп'ютерно орієнтований навчально-методичний комплекс циклу дисциплін професійної та практичної підготовки, інформаційне освітнє середовище.

В статье высветлен вопрос использования компьютерноориентированного учебно-методического комплекса цикла дисциплин профессиональной и практической подготовки в учебном процессе. Определена роль этих средств обучения в информационном образовательной среде педагогического вуза. Показано, что их учебная функция реализуется посредством педагогического сценария, с помощью которого преподаватель выстраивает образовательные траектории, и что дидактический потенциал компьютерно ориентированного учебно-методического комплекса связан с возможностью коммуникационной деятельности студента, что является важнейшей составляющей обучения общей физике.

Ключевые слова: учебный процесс, информационно-коммуникационные технологии, компьютерно-ориентированный учебно-методический комплекс, компьютерно ориентированный учебно-методический комплекс цикла дисциплин профессиональной и практической подготовки, информационная образовательная среда.

In the article the question of drawing on the computer oriented education-methodic complex of cycle of disciplines of professional and practical preparation is reflected in an educational process. The estimation of role of these facilities of studies is given in the informative educational environment of pedagogical institution of higher learning. It is shown that them an educational function will be realized through a pedagogical scenario by means of that a teacher lines up educational trajectories, and that didactics potential of the computer oriented education-methodic complex is related to possibility of communication activity of student that is the major constituent of studies of general physics.

Keywords: educational process, of informatively-communication technologies, a education-methodic complex is computer oriented, the education-methodic complex of cycle of disciplines of professional and practical preparation, informative educational environment, is computer oriented

УДК 378.041:004.77

А.І. Калініченко, Л.О. Сікорська
м. Вінниця, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Постановка проблеми. Парадигма навчальної діяльності вищих економічних навчальних закладів довгий час була зорієнтована на підготовку фахівців, що володіють великим обсягом фундаментальних знань, але не вміють їх актуально інтегрувати і, як наслідок цього, повільно адаптуються до професійної діяльності. Вони нерідко виявляються безпорадними там, де потрібні самостійність і компетентність у прийнятті рішень, уміння організувати свою роботу. Одним із кроків у напрямку вирішення даних проблем є зміна підходів до організації самостійної роботи студентів у ВНЗ.

Завдання покращення організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів також впливає з концепції автономії студентів і автономного / самокерованого навчання (*learner autonomy and autonomous / self-directed learning*). Суть даної концепції полягає у розвитку особистості студентів, формуванні в них навчальних умінь з оволодіння іноземною мовою та здатності самостійно / автономно керувати своєю навчальною діяльністю, як у конкретній навчальній ситуації, так і в контексті кінцевих цілей вивчення іноземної мови. Концепція автономії студентів у навчальній діяльності з оволодіння іноземною мовою розвивається в рамках гуманістичного, особистісноорієнтованого підходу до освіти, метою якого є створення для кожного студента умов для максимального розвитку їхніх здібностей, схильностей, задоволення пізнавальних інтересів і потреб.

Аналіз попередніх досліджень. Питання самостійної роботи завжди перебували в центрі уваги педагогів, які єдині в оцінці її ролі в процесі вивчення іноземних мов. Різні аспекти проблеми організації самостійної роботи студентів розглянуто в дослідженнях вітчизняних та закордонних науковців (А. Алексюк, І. Бім, В. Буряк, О. Заїка, Л. Клименко, В. Мороз, П. Підкасистий, М. Сметанський та ін.). Самостійній роботі студентів у процесі оволодіння іноземною мовою присвячено низку наукових досліджень, які вирішують окремі питання цієї проблеми (О. Акмалдинова, М. Алієва, Л. Іванова, А. Лур'є, О. Малінко, С. Ніколаєва, О. Письменна, М. Смирнова та ін.) та загальні проблеми в цілому (Т. Біла, А. Кузьміна, Л. Лужних та ін.).

Аналіз педагогічної літератури засвідчив, що проблема організації самостійної роботи з іноземної мови у студентів економічних ВНЗ акцентується на предметі навчання – мовній діяльності іноземною мовою. Як наслідок досліджується самостійність у мовній діяльності.

У процесі написання даної статті ми ставили за мету розглянути шляхи організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна вища школа покликана забезпечити студента міцними, оперативними знаннями, а також навчити його вчитися (тобто вчити себе) самостійно. Освічена людина нині – це самостійна людина, що вміє самостійно приймати рішення, самостійно досягати поставленої мети, може власними силами оволодівати знанням, удосконалювати свою фахову майстерність.

Засобом формування та розвитку такої важливої якості є самостійна робота студентів, яку можна розглядати в широкому й вузькому значенні. У широкому значенні – це активна пізнавальна творча діяльність студента, яка присутня (має бути присутньою) на будь-якому виді навчальних занять. У більш вузькому значенні – це один з видів навчальних занять, специфічною особливістю якого є відсутність викладача в момент навчальної діяльності студента.

У нашому дослідженні під самостійною роботою ми розуміємо активне і цілеспрямоване вивчення студентами навчального матеріалу, розвиток і вдосконалення вмінь і навичок, яке

організовується викладачем на основі оволодіння і активізації студентами стратегій самостійної роботи – усвідомлених дій, прийомів і методів, спрямованих на засвоєння знань, самоорганізацію та самоконтроль.

Пошук нових технологій навчання організації самостійної роботи з іноземної мови зумовлений низкою обставин. По-перше, ефективність навчання іноземної мови за традиційною системою в значній мірі не відповідає вимогам до рівня знання мови. Водночас застосування нових методик без використання традиційних методів створює певні труднощі. Відсутність необхідного обсягу автоматизації навичок позбавляє студентів бази, необхідної для продуктивної творчої роботи. По-друге, недостатньо розроблена теорія і практика технологічних основ навчання іноземним мовам.

У теорії педагогіки самостійна робота виділяється як одна з чотирьох основних форм навчальної діяльності студента. Але зреалізувати цю форму навчальної діяльності можливо тільки при дотриманні низки умов, найбільш значущими з яких є наявність мотивації та базових навчальних навичок самостійної роботи в студентів і ефективна організація їх діяльності викладачем (С. Смірнов) [1, с. 121].

Програма самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів передбачає такі основні положення її організації:

1. Самостійна робота розглядається як система, що має свою структуру.
2. Самостійна робота використовується як засіб формування загальнокультурних і професійних компетенцій.
3. Інтенсифікація і стимулювання самостійної роботи пов'язані з дослідженням мотивації, розробкою інтегративних форм і методів самостійної роботи.
4. Формуванню автономії студентів у навчальній діяльності сприяє одержання як загальнонавчальних умінь, так і індивідуальних пізнавальних стратегій вивчення іноземної мови.
5. Аудиторна та позааудиторна самостійна навчальна діяльність студентів стає більш ефективною, якщо сприяє реалізації і подальшому розвитку індивідуального стилю навчання і дозволяє переходити від інтуїтивного представлення до осмислення своєї діяльності під час виконання навчальних завдань і знаходження їх творчих рішень, що переводить самостійну роботу студентів на якісно вищий рівень [2; 3; 4].

Основна концепція навчання студентів стратегіям самостійної роботи – теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Талізін), вчені виділяють наступні складові самостійної роботи у ВНЗ:

1. Змістовний блок – предметна основа майбутньої професійної діяльності. Самостійна робота має бути спрямована на оволодіння студентами системою професійних знань, умінь і навичок.
2. Операційний блок. Самостійна робота має формувати методичну компетентність фахівців. Її мета – оволодіння студентами системою дій, що дозволяють організувати власну діяльність та керувати нею.
3. Регулюючий блок визначає процес становлення і розвитку професійно важливих якостей, що забезпечують у майбутньому виконання професійних функцій і обов'язків. Самостійна робота має бути спрямована на повноцінний розвиток особистості фахівців економічних спеціальностей.
4. Контрольно-оцінний блок сприяє формуванню та розвитку професійної свідомості випускника. Самостійна робота має бути спрямована на розвиток професійної рефлексії.

Готовність студентів до самостійної діяльності з вивчення нового матеріалу визначається:

- наявністю базових навчальних навичок роботи з усіх видів мовленнєвої діяльності, а саме: говоріння, аудіювання, читання, письмо (більшою мірою, безумовно, читання та письмо, так як основними способами перевірки виконання самостійної роботи є усне і письмове виконання вправ на самостійно пройдений матеріал);

– наявністю навичок перекладу і володінням методами роботи зі словником і довідковою літературою;

– умінням працювати з комп'ютерним програмним забезпеченням і Інтернетом.

Використання Інтернету на заняттях робить процес навчання мови більш привабливим для студентів, так як вони одержують доступ до цікавих країнознавчих матеріалів, які вигідно відрізняються від статичних застарілих текстів у підручнику. Завдяки Інтернету, студенти мають доступ до необмеженої кількості автентичної інформації іноземною мовою. Окрім того, Інтернет – це різноманітні комунікації: електронна пошта, конференції, форуми, чати, аудіо-чати та інше (А. Щукін) [2, с. 56].

Шлях упровадження Інтернет-технологій у процес організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів, як зазначає Р. Потапова, це «шлях створення нових методів навчання на базі синтезу основоположних методик та реалізації комп'ютерної грамотності викладача. За допомогою комп'ютера можна вирішити такі навчальні завдання, як оволодіння студентами лексико-граматичними компетенціями, завдяки наочному представленню закономірностей побудови висловлювань, читання та письма» [3, с. 128].

Зміна цілей навчання у ВНЗ у сторону практичного володіння усним мовленням привела до перегляду організаційних форм і змісту завдань для самостійної позааудиторної роботи студентів. Цей вид роботи дозволяє приділяти більшу увагу володінню письмом без шкоди для усної практики мови, яка може проводитися виключно в рамках аудиторної роботи. Таким чином, самостійна робота є важливим доповненням до аудиторних занять і доповнює їх.

Комп'ютер, забезпечуючи індивідуальний підхід до студентів, водночас є стимулом для колективної творчості. Ми погоджуємося з думкою А. Щукіна, що участь у спільних проектах зі створення тематичних публікацій, баз даних, веб-сайтів на іноземній мові, навчає прийняттю спільних рішень, консолідує навчальний колектив. Окрім того, комп'ютерні технології ефективні в створенні міжпредметних зв'язків, що є особливо важливим для студентів, які готуються використовувати іноземну мову в сфері професійної комунікації [2, с. 57].

Для ефективної організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів засобами Інтернет-технологій, доцільно розробляти методичні вказівки, у які можуть бути включені посилання, що будуть допомагати студентам знайти потрібну їм інформацію для виконання домашнього завдання та аналізу прочитаного матеріалу:

1. Інтернет-сайти, на яких є інформація про методи запам'ятовування слів; список посилань на яких можна знайти подібну інформацію.

2. Списки адрес Інтернет-ресурсів, які можуть сприяти більш успішному здійсненню самостійної роботи, наприклад: Інтернет-словники, програми для запам'ятовування слів, електронні книги, бібліотеки, курси іноземної мови, сайти зарубіжних видавництв, друкованих видань тощо.

3. Крім Інтернет-сайтів існують також друковані видання, що супроводжуються аудіокасетами і підрозділяються за рівнем володіння мовою. Список книг, в яких можна знайти комплекс прикладів структурування тексту і визначення його ключових пунктів.

On-line навчання є самим складним і прогресивним видом самостійної роботи, що передбачає допомогу, як з боку викладача, так і з боку інших студентів, оскільки така форма організації навчання різнопланова і передбачає як особистісну взаємодію (студент-викладач; студент-студент; студент-запрошений експерт або член спільноти), так і неособистісну взаємодію (студент-інструмент (комп'ютер); студент-контент; студент-навколишнє середовище). Наприклад, під час взаємодії «студент-студент» більш адаптовані студенти можуть допомогти новачкам через дискусії, які охоплюють як контент, так і сам процес навчання, а робота з довідковим розділом «Часті запитання» (FAQ) здійснюється повністю самостійно [4, с. 154].

В on-line навчанні роль студента стає складнішою і більш активною [5, с. 17-22]. Розглянемо, вимоги on-line навчання до студента:

- Не бути пасивним спостерігачем, активно брати участь у роботі курсу.
- Ділитися своїми знаннями і досвідом з іншими, виступати в ролі вчителя для менш досвідчених учасників групи. Кожен учасник приходить в on-line клас з попереднім освітнім досвідом і своїм запасом знань, тому під час проведення такого роду курсів викладачеві важливо спочатку визначити рівень знань і можливостей студентів для налагодження більш ефективної роботи.
- Бути самотивованим і самонаправляємим.
- Бути дисциплінованим, уміти розподіляти свій час – встановити графік роботи і дотримуватися його, вчасно виконувати завдання.
- Бути готовим навчатися, наполегливо засвоювати незнайомі технології і новий матеріал. Навчання виглядає інакше в on-line класі. Інформація залишається з студентами довше і осмислюється не тільки в ході прочитання, але і під час дискусій.
- Бути готовим до постійної взаємодії, як у синхронному (учасники знаходяться в мережі в один і той же час, заняття йде в реальному часі), так і асинхронному on-line класі (взаємодія не має місця в реальному часі, студент бере участь у роботі групи в зручний для нього час), так як on-line класи вимагають постійної участі в роботі. Потрібно усвідомлювати, що взаємодії в on-line класі буде набагато більше, ніж на традиційному занятті.
- Уміти справлятися з проблемами, такими як: недоступний сервер, зламався комп'ютер, зник документ і т.д. Проблеми часто і несподівано виникають в on-line класах, тому студент має бути готовий легко знайти допомогу: знати, як швидко розшукати викладача одним з доступних способів, мати надійного помічника в групі, готового допомогти в будь-який час, бути здатним знайти вихід із ситуації самостійно, тощо.
- Вдумливо і осмислено працювати з контентом (навчальним матеріалом), не боятися обсягу нової інформації.
- Бути готовим спілкуватися не тільки з викладачем, але і з іншими студентами, вміти вибудовувати стосунки. Для цього важливо навчитися «слухати» інших учасників процесу, що в разі асинхронної взаємодії значить правильно й уважно читати коментарі.

Важливу роль у вирішенні проблеми особистісних стратегій вивчення іноземних мов у позааудиторної діяльності відіграє розробка Європейського мовного портфоліо – пакета документів, у яких кожен хто вивчає іноземну мову може зібрати за певний період часу і представити в систематизованому вигляді свідчення своєї кваліфікації, досягнень і досвіду у вивченні іноземних мов, включаючи зразки самостійної мовної активності.

Портфоліо створюється для того, щоб допомогти студентам самостійно визначити досягнутий рівень, намітити подальші кроки у вивченні іноземних мов і більш активно брати участь у навчальному процесі. Портфоліо є ідеальним засобом правильної організації позааудиторної роботи. Окремі розділи «мовної біографії» студентів та їх мовного «досьє» дозволяють представити особистісні стратегії вивчення мови в систематизованому вигляді, проаналізувати їх наповнення за видами мовної діяльності і визначити досягнутий рівень за допомогою самотестування.

Наприклад, студентам економічних спеціальностей, що вивчають англійську мову, можна рекомендувати заповнення наступних розділів портфоліо:

- A Record of self-directed learning (objectives, methods, materials);
- A Record of formative assessment;
- A Language-learning diary (setting down the results of self-observation or reflection on experience).

Отже, важливість підвищення самостійності студентів в умовах їх аудиторної і позааудиторної самостійної роботи визначається індивідуальним характером засвоєння іноземних мов та індивідуальним стилем навчання – стилем навчальної діяльності у процесі оволодіння іноземною мовою.

Проведене дослідження дозволило нам виділити наступні цілі застосування самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів: оптимізація процесу навчання іноземної мови з точки зору економії аудиторного навчального часу; актуалізація та активізація пошуку нових знань студентами; розвиток творчого характеру освіти; підвищення якості засвоєння навчальних програм.

Крім значущості самостійної роботи для студентів, необхідно також відзначити той факт, що вона може вважатися корисним прийомом і для викладача, оскільки допомагає студентам краще підготуватися до кожного конкретного завдання і формує навчальні вміння, що знаходять широке застосування в ході навчального процесу.

Проведений аналіз дозволив нам зробити наступні **висновки**.

Ми вважаємо, що в умовах вищої економічної освіти підвищення самостійності студентів у процесі оволодіння іноземною мовою пов'язано з наданням їм більшої свободи як у виборі способів виконання самостійної роботи, так і у виборі завдань для самостійного опрацювання, їх обсягу, термінів виконання тощо.

Однак постає питання про те, за яких умов студент зуміє правильно скористатися більшою свободою в самостійній навчальній діяльності. Наші дослідження показали, що це стане можливим у тому випадку, якщо студент буде знати своєрідність свого стилю навчання і буде володіти широким набором пізнавальних стратегій та раціональних способів і прийомів, які використовуються для вивчення іноземних мов. Завдання викладача полягає в тому, щоб, з одного боку, надавати студентам необхідну допомогу у розвитку їх навчальної автономії за допомогою організації самостійної роботи, яка може здійснюватися в рамках аудиторних і позааудиторних занять з іноземної мови, а, з іншого боку, – у створенні умов, що сприяють реалізації їх стилів навчання у позааудиторній самостійній навчальній діяльності.

Проаналізувавши існуючі в дидактиці та методиці навчання іноземних мов підходи до проблеми організації самостійної роботи студентів, вивчивши зміст і принципи організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів, виявивши роль і шляхи реалізації індивідуальних стилів навчання у самостійній навчальній діяльності з оволодіння іноземною мовою, ми вважаємо, що самостійна робота студентів економічних спеціальностей буде більш ефективною, якщо реалізувати наступні умови в процесі навчання:

1. Організовувати самостійну роботу, виділяючи в її структурі такі компоненти: мотиваційний; інформаційно-змістовний; процесуальний; рефлексивний.

2. Метою самостійної роботи має бути набуття як дисциплінарних, так і загальнонавчальних знань і умінь.

3. Забезпечувати індивідуалізований і диференційований характер завдань для самостійної роботи; здійснення взаємозв'язку різних видів діяльності в процесі навчання.

Таким чином, на даному етапі реформування вищої економічної освіти назріла необхідність розробки системи завдань для самостійної роботи, що забезпечують формування оптимального рівня мовної підготовки, яка дозволила б випускнику ВНЗ самостійно організовувати навчальну та професійну діяльність надалі. Вона має бути спрямована на оволодіння способами планування досягнення навчальних результатів, стратегіями засвоєння досліджуваного матеріалу, формування цілей і складання планів вирішення навчальних завдань.

Застосування навичок самостійної роботи на практиці дозволяє підвищити ефективність навчання, так як дозволяє студенту в зручний для нього час засвоювати навчальний матеріал, допомагає навчитися користуватися різноманітною навчальною літературою та комп'ютерними технологіями для вивчення іноземної мови. У кінцевому результаті, набуті навички самостійної навчальної роботи допомагають студенту продовжувати свою мовну освіту в сфері професійної діяльності після закінчення ВНЗ.

Література:

1. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии ; под. ред. С.А. Смирнова. – М. – Академия, 2001. – 509 с.
2. Шукин А. Н. Современные методы и технологии обучения иностранным языкам : учебное пособие / Шукин А. Н. – М.: Филоматис, 2008. – 188 с.
3. Потапова Р. К. Новые информационные технологии и лингвистика : учеб. пособие. – [2-е изд.] / Р.К. Потапова. – М. : Едиториал УРСС, 2004. – 320 с.
4. Terry Anderson and Fathi Elloumi. Theory and Practice of Online Learning. Athabaska University, 2004. – 421 p.
5. Donald E. Hanna. 147 practical tips for teaching online groups / Donald E. Hanna, Michelle Glowacki-Dudka, Simone Conceicao-Runlee // Madison : Atwood Publishing, 2000. – 74 p.

У статті проаналізовано підходи до проблеми організації самостійної роботи студентів, шляхи організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів; визначено особливості впровадження Інтернет-технологій та on-line навчання; наведено приклади мовного портфоліо.

Ключові слова: самостійна робота, Інтернет, on-line навчання, мовне портфоліо, студент, викладач.

В статье проанализированы подходы к проблеме организации самостоятельной работы студентов, пути организации самостоятельной работы по иностранному языку студентов высших экономических учебных заведений, определены особенности внедрения Интернет-технологий и on-line обучения; приведены примеры языкового портфолио.

Ключевые слова: самостоятельная работа, Интернет, on-line обучения, языковое портфолио, студент, преподаватель.

The article analyzes the approaches to the problem of students' independent work, ways of organizing independent work with foreign language students of economic institutions, defines the peculiarities of the implementation of Internet technologies and on-line education, are examples of language portfolio.

Keywords: an independent job, Internet, on-line learning, language portfolio, student, Lecturer.

УДК 378.046.4

С.С. Кізім
м. Вінниця, Україна

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ» ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В умовах реформування вищої педагогічної освіти, впровадження багаторівневої підготовки педагогічних кадрів, відповідно до Болонської декларації, особливої актуальності набуває проблема професійної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технології» до майбутньої професійної діяльності та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Нові завдання цієї галузі спрямовані на професійну підготовку майбутнього педагога із високим рівнем адаптації до швидкозмінних вимог інформаційного суспільства.

Традиційна система підготовки майбутніх педагогів нині не здатна забезпечити досягнення нових освітніх результатів у межах традиційної системи навчання. Тому потрібні нові підходи, засоби та на їх основі нові педагогічні технології, котрі б вписувалися в традиційну систему навчання і сприяли якісній підготовці майбутніх учителів освітньої галузі «Технології». Відповідно до сучасних вимог ринку праці майбутні вчителі освітньої галузі «Технології» повинні мати досить високий рівень професійної підготовки яка пов'язана з розвитком та впровадженням засобів інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ).

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми та особливості використання ІКТ у навчальному процесі розглядали у своїх роботах українські науковці: В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, Н. Морзе, С. Сисоєва та ін. Серед російських науковців з даного напрямку слід відзначити праці І. Захарової, Є. Полат, І. Трайнева, В. Травнева, А. Хуторського та ін. У своїх наукових працях провідні науковці зазначають, що використання в навчальному процесі засобів ІКТ підвищує якість професійної підготовки

майбутніх фахівців в інформаційному суспільстві.

Мета статті – висвітлення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технології» шляхом використання засобів ІКТ, зокрема комп'ютерних моделей.

Викладення основного матеріалу. В умовах інформатизації суспільства реалізація процесу підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технології» відбувається шляхом використання засобів ІКТ в ході дослідницького та проблемно-пошукового методів навчання. Застосування цих засобів дозволяє студентам краще усвідомити автоматизацію виробничих процесів під час проектування та виготовлення виробів, забезпечує розвиток творчого мислення, розвиває індивідуальні здібності та формує навички управління інформаційними потоками необхідної для навчання інформації. Робота студентів стає цікавішою і ефективнішою за рахунок застосування в навчальному процесі, разом з традиційними формами і методами, різноманітних технічних і програмних засобів (інтерактивних дошок, мультимедійних планшетів, віртуальних лабораторій, педагогічних програмних засобів, комп'ютерних моделей тощо) [4, с. 136].

Вітчизняні науковці В. Биков, І. Левіна, І. Теплицький у своїх працях опікувалися проблемою створення та використання комп'ютерних моделей для моделювання процесів та явищ.

Нині зроблено перші кроки в розробці засобів ІКТ, зокрема комп'ютерних моделей, призначених для підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технології». Вони різноманітні за змістом, структурною побудовою, обсягом подання навчальної інформації та можливостями. Вони поєднують у собі текст, графіку та відео тобто створюють віртуальну реальність для проектування та виготовлення виробів.

Віртуальна реальність – нова технологія безконтактної інформаційної взаємодії, яка реалізує за допомогою комплексних мультимедіа-операційних середовищ ілюзію безпосереднього входження і присутності в реальному часі у стереоскопічно представленому «екранному світі» [3, с. 8].

Віртуальна реальність виступає як нова перспективна модель навчання, яка базується на використанні засобів ІКТ. Такі засоби в діяльності майбутніх учителів освітньої галузі «Технології» є універсальними, оскільки можуть бути використаними вчителем на різних етапах уроку:

- мотивації, як постановка проблеми перед вивченням нового матеріалу;
- вивчення нового матеріалу, як засіб наочного представлення навчального матеріалу;
- закріплення та узагальнення знань;
- контролю знань.

Використання комп'ютерних моделей у підготовці майбутніх учителів освітньої галузі «Технології» дозволить майбутньому вчителю реалізувати свої педагогічні ідеї, презентувати їх та оперативно одержати відгук, а учні мають можливість самостійно обирати навчальну траєкторію (послідовність і темп вивчення теми), систему тренувальних вправ і завдання, а також місце й час навчання.

Зміст комп'ютерного моделювання полягає в одержанні якісних і кількісних результатів за допомогою фізичної або комп'ютерної навчальної моделі. Цілі комп'ютерного моделювання можуть бути різними, проте найчастіше моделювання є основною процедурою системного аналізу, під яким ми розуміємо сукупність методологічних засобів, що використовуються для підготовки та прийняття рішень різного характеру. Як засвідчують дослідження, навчальна комп'ютерна модель складної системи повинна відображати основні чинники та взаємозв'язки, характерні для реальних об'єктів, ситуацій, критеріїв. Ця модель має бути універсальною, щоб забезпечити опис наближених за значенням об'єктів-оригіналів і виконати необхідні дослідження з мінімальними затратами. Такі моделі є не лише засобом здобування знань, а також дозволяють студентам набути вміння і навички користувача комп'ютера [5, с. 26].

Як переконує практика майбутніх учителів освітньої галузі «Технології» будуть

конкурентоспроможними відповідно до вимог ринку праці, якщо вони в умовах професійної діяльності використовуватимуть комп'ютерну техніку, засоби ІКТ, комп'ютерні системи, котрі моделюють процеси і явища, ресурси мережі Інтернет, тобто постійно слідкують за оновленням та вдосконаленням інформаційних навчальних ресурсів та втілюють їх у свою професійну діяльність.

У процесі вивчення спеціальних дисциплін, зокрема «Спеціальної інформатики» студенти освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» вивчають спеціалізоване програмне забезпечення, для моделювання виробів і технологічних процесів, які мають місце в проектуванні, виготовленні та збиранні виробів. Такі комп'ютерні моделі дозволяють цілеспрямовано створювати такі ситуації, які потрібні для формування відповідного рівня конкретних знань, умінь, навичок, швидкої реакції в складній ситуації та спонукають знаходити нестандартне розв'язок створеної ситуації.

Розглянемо можливості комп'ютерних моделей розроблених у програмах «Компас – 3D V12» та «Macromedia Flash 8 Pro» для викладання варіативного модулю «Деревообробка».

У процесі моделювання об'єктів за допомогою програми «Компас – 3D V12» доступні різноманітні прийоми створення і змінення об'єктів. Як приклад розглянемо модель табуретки, в якій продемонструємо особливості з'єднань, моделювання та збирання виробу. У програмі «Компас – 3D V12» можна створювати готові креслення, фрагменти, текстові документи, різні специфікації, а також складати і моделювати деталі.

Програма «Компас – 3D V12» має зручний інтерфейс, побудований за технологією вікон, панель інструментів, що містить елементи для побудови та редагування схем; а також довідникову систему. Якісне графічне зображення елементів схем, що відповідають їх умовним позначенням. Розроблена модель у середовищі цієї програми забезпечує простоту користування всіма ресурсами проектування та конструювання .

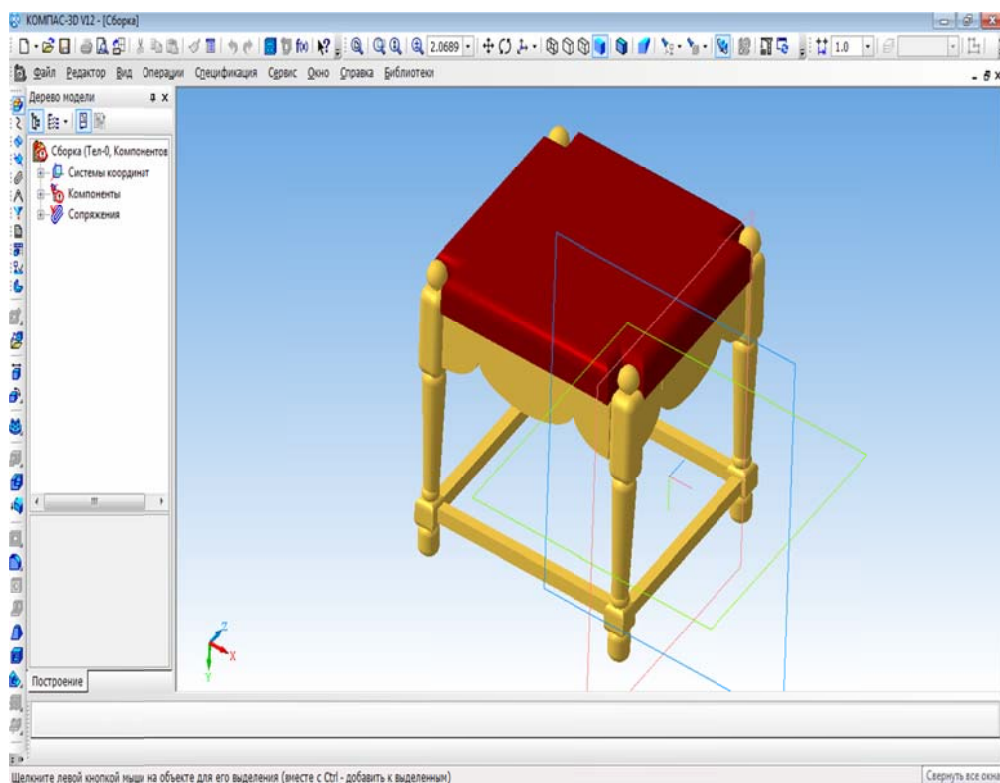


Рис.1. Трьохвимірне моделювання табуретки з деревини у програмі «Компас – 3D V12»

Програма «Компас – 3D V12» надає широкий діапазон можливостей для швидкого і точного моделювання будь-якого рівня складності. Вона має широкий набір інструментальних засобів, які дозволяють створювати тривимірні моделі складних деталей і зборок. Програма «Компас – 3D V12» призначена для використання на персональних

комп'ютерах x86 архітектури, що використовують операційні системи MS Windows 2000/XP/Vista.

Програма «Macromedia Flash 8 Pro» – прийнятий стандарт для використання в анімації векторних зображень, дозволяє створювати високоякісну векторну анімацію (фільми, рекламні ролики для розміщення в Інтернет). Анімація у програмі «Macromedia Flash 8 Pro» заснована на зміні властивостей об'єктів, що використовуються в «мультику». Наприклад, об'єкти можуть зникати або з'являтися, змінювати своє положення, форму, розмір, колір, ступінь прозорості й т.д.

В програмі «Macromedia Flash 8 Pro» передбачено три різні механізми анімації об'єктів: покадрова («класична») анімація, коли автор сам створює або імпортує з інших додатків кожний кадр майбутнього «мультика» і встановлює послідовність їх перегляду; автоматична анімація (так звана tweened-анімація), в процесі використання котрої автор створює лише перший та останній кадри мультиплікації, а Flash автоматично генерує всі проміжні кадри, анімація на основі сценаріїв; сценарій є описом поведінки об'єкту на власній мові Flash, яка називається ActionScript.

Методично обґрунтоване використання гіпертекстових технологій, та комп'ютерного моделювання дають можливість студентам реалізувати засоби ІКТ у широкому комплексному розумінні.

Розроблені студентами моделі Macromedia Flash 8 Pro передбачають не лише спостереження різних процесів обробки деревини, котрі моделюються комп'ютерною системою, а безпосередню участь у них студента (наприклад, вибирання необхідних деталей, виконання з'єднань тощо), що суттєво підсилює навчальний вплив в процесі роботи з деревиною.

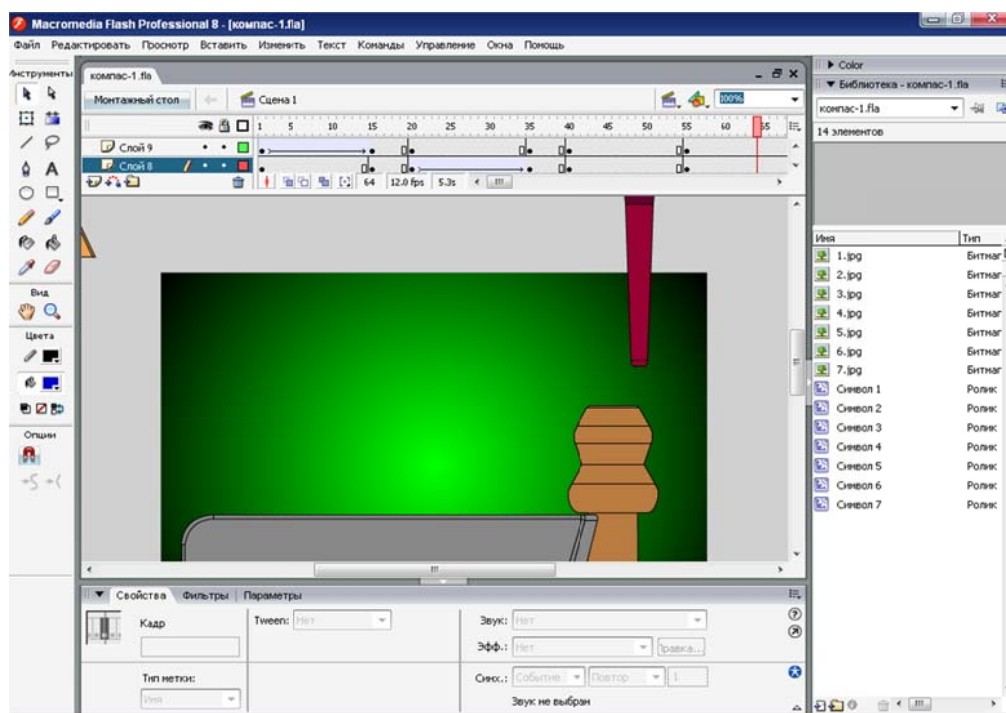


Рис. 2. Моделювання визитниці з деревини у програмі Macromedia Flash 8 Pro

Моделювання в цій програмі дозволяє продемонструвати і дослідити властивості об'єктів, явищ, а також багаторазове виконання певних дій – сформувати вміння і навички виконання певних операцій.

Висновки. Найбільш виправданими в процесі професійної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технології» є використання програм «Компас – 3D V12» та «Macromedia Flash 8 Pro» для створення та використання комп'ютерних моделей, оскільки

вони дозволяють здійснювати проектування, збирання виробів будь-якої складності, а також моделювати виробничі процеси.

Використання засобів ІКТ цього типу є доцільним у навчальному процесі, оскільки вони структуровані відповідно до дидактичних функцій, підвищують пізнавальний інтерес студентів до навчального матеріалу, забезпечують формування теоретичних знань майбутніх учителів освітньої галузі «Технології», що робить навчальний процес більш цікавим і результативним. Комп'ютерні моделі дозволяють повною мірою забезпечити наочність, доступність, послідовність, диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу.

Література:

1. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков – К. : Атіка, 2009. – 684 с. : іл.
2. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Захарова – М. : Академия, 2003. – 192 с.
3. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: термінологічний словник / [автор-укладач М. Ю. Кадемія]. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2009. – 260 с.
4. Левченко Т. І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах : [монографія] / Левченко Т. І. – Вінниця : «Нова книга», 2002. – 512 с.
5. Морзе Н. В. Методика навчання інформатики : навч. посіб. : [у 4 ч.] / Н. В. Морзе ; за ред. М.І. Жалдака. – К. : Навчальна книга, 2003. – Ч. 1 : Загальна методика навчання інформатики. – 254 с.

Використання комп'ютерних моделей у процесі професійної підготовки майбутніх учителів освітньої галузі «Технологія» дозволяє здійснювати проектування, зборку виробів будь-якої складності та моделювати виробничі процеси.

Ключові слова: засоби інформаційно-комунікаційних технологій, комп'ютерні моделі, моделювання, професійна підготовка майбутніх учителів.

Использование компьютерных моделей в процессе профессиональной подготовки будущих учителей образовательной области «Технологии» позволяет осуществлять проектирование, сборку изделий любой сложности и моделировать производственные процессы.

Ключевые слова: средства информационно-коммуникационных технологий, компьютерные модели, моделирование, профессиональная подготовка будущих учителей.

Using of computer models in the training of future teachers of the educational branch «Technology» enables the design, assembly products of any complexity and simulate business processes.

Keywords: tools of information and communication technologies, computer models, simulations, training future teachers.

УДК 821.161.2-1

О.А. Коваленко
м. Одеса, Україна

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми та її взаємозв'язок із важливим науковими та практичними завданнями. Останнім часом важливу роль у практичній підготовці фахівців відіграють дослідження шляхів формування культури спілкування, оскільки у літературі та засобах масової інформації зазначається, що низький її рівень стає помітним у кризових, проблемних ситуаціях, коли дуже важливими є гуманістичні, комунікативні установки, бажання і вміння вести діалог.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі достатньо уваги приділяється питанням вивчення формування культури спілкування як становлення

спільного об'єкта «ми» та розвитку особистого «я», формуванню самовдосконалення індивідуального стилю.

Визначення «спілкування» знайшло відображення у працях учених, серед яких Ф. Бацевич, А. Бодальов, А. Загнітко, І. Данилюк, А. Леонтьєв, Т. Чмут, Г. Чайка [1; 2; 3; 4; 5].

Життя і діяльність суспільства неможливі без спілкування людей, оскільки воно є необхідною умовою будь-якої діяльності. Процес спілкування значною мірою визначає добробут, ефективність дій, настрої людей, бажання творити. Наприклад, фахівці в галузі створення та впровадження нової техніки вважають, сама технічна ідея лише на 20% забезпечує успіх нової розробки, а 80% успіху залежить від спілкування: слід довести нову ідею до фахівців, переконати, що вона є новою, одержати дозвіл на апробацію, знайти бажаючих взяти участь у впровадженні, реалізувати її, використовуючи рекламу, презентації та інші засоби тощо. Ученими встановлено, що необхідність спілкування зумовлюється також необхідністю спільної участі у виробництві матеріальних благ. У сфері духового життя, як відомо, центральне місце займає потреба особистості в набутті соціального досвіду, в залученні до культурних цінностей, в опануванні принципів і норм поведінки в суспільстві і конкретному соціальному середовищі, що неможливе без контактів з іншими людьми. Вчений А.Бодальов спілкування розглядає «як взаємодію людей, метою якої є обмін інформацією за допомогою різних засобів комунікації для встановлення взаємин» [2, с. 124], а його колега А.Леонтьєв трактує спілкування як систему «цілеспрямованих і мотивованих процесів, що забезпечують взаємодію людей в колективній діяльності, які реалізують суспільні і особисті стосунки, використовуючи специфічні засоби» [4, с. 28]. На підставі вищевикладених підходів можна зробити висновок про те, що спілкування і контакт між людьми зводиться або до обміну інформацією, або до взаємодії, або до процесу міжособової перцепції. Отже, згідно з цими підходами можна виділити три основні сторони спілкування – комунікативну, інтерактивну і соціально-перцептивну.

Культуру спілкування в широкому розумінні дослідниці Т.Чмут та Г.Чайка схематично зображають так:

$$КС=КУ+З+В,$$

де КУ – комунікативні установки; З – знання з етики та психології спілкування; В – вміння застосовувати ці знання на практиці [5, с. 21].

Іншими словами, культура спілкування – це цілісна система, яка складається зі взаємопов'язаних моральних та психологічних компонентів, кожен з яких вносить щось своє в характеристику цілого. Культура поведінки та спілкування тісно пов'язані з самоконтролем, що передбачає постійний самоаналіз своїх вчинків. З такого самоаналізу робляться висновки на майбутнє.

Ф.Бацевич у підручнику «Основи комунікативної лінгвістики» подає класифікацію мовного спілкування за такими категоріями:

- залежно від форм втілення мовних засобів – зовнішнє спілкування (усне, писемне), внутрішнє (діалог людини із собою);
- за способом взаємодії між комунікантами: монологічне, діалогічне, полілогічне;
- з урахуванням специфіки каналів спілкування – мовлення безпосереднього спілкування (обличчям до обличчя); мовлення опосередкованого спілкування (записки, друкована продукція, телефон, радіо, телебачення, Інтернет тощо);
- залежно від функції та змісту повідомлення – побутове, наукове, офіційно-ділове, естетичне.
- за способом організації – стихійне (випадкова зустріч) і організоване (збори, мітинги, конференції тощо);
- за сферами спілкування або стосунками комунікантів – дружнє (розмова друзів, добрих знайомих, закоханих тощо); антагоністичне (спілкування ворогів, людей, які сваряться); офіційне (рольове) [1, с. 37]. Причому всі названі форми спілкування відрізняються мовними засобами, мають стильову специфіку.

У роботі викладача спілкування займає особливе місце, є його найважливішою потребою, тому що сама природа педагогічної діяльності не мислиться поза спілкуванням. Як складовий елемент педагогічної діяльності, спілкування здійснюються на заняттях, під час виховних заходів, у вільний від занять час. У цих мовах педагогічна спрямованість спілкування передбачає вміння викладача, пристосовуючи форми та методи своєї роботи до конкретних обставин, умов, продовжувати виконання основного педагогічного завдання. Культура спілкування викладача – це по суті культура його повсякденної праці, культура відносин зі студентами та колегами, культури поведінки. Педагогічно спрямоване спілкування викладача – це не поодинокі контакти, а їх система, поєднана єдиним виховним задумом і тісно пов'язана з основними завданнями навчально-виховного процесу. Не можна не врахувати своєрідне прогнозування, розробку майбутніх контактів, врахування можливих результатів у ході навчання та виховання тощо. Завдання, форми та методи спілкування не допускають шаблону та схематизму. Навпаки, вони вимагають пошуку і творчості. Як свідчить педагогічна практика, спілкування виконує ще й важливу функцію зворотнього зв'язку студентів з викладачем. У результаті цього педагог, як кажуть, із першоджерела черпає враження студентів про свої заняття, настрої у навчальній групі, відгуки на події, що відбуваються в суспільстві, країні. Ця інформація нерідко служить основною для внесення значних корективів у навчально-виховний процес.

Реальним для студентів, майбутніх фахівців, є шлях підвищення рівня їх культури спілкування через самоосвіту та самовиховання. З метою самовдосконалення вони використовують науково-популярну літературу, якої зараз дуже багато, і діють методом спроб і помилок. Певний результат на цьому шляху можна отримати, але ця робота нерідко має низьку ефективність. Розвиток часто буває стихійним і неорганізованим, тому помітного успіху досягти більшості не вдається.

Якщо виникають, наприклад, труднощі у передаванні думок, почуттів, позицій, варто рекомендувати самостійно виконати такі вправи:

1. Виступіть з інформацією, а потім запитайте співрозмовника, як він зрозумів вашу позицію.

2. Зробіть спробу передати одну й ту ж думку декілька разів різними словесними конструкціями. Потім зробіть це за допомогою міміки та пантоміміки або зобразіть на папері – схемою, малюнком, графіком (порівняйте результати).

3. Спробуйте прислухатися до себе під час обговорення того чи іншого питання, поясніть собі свою думку. Досягайте деталізованого сприймання.

4. Спробуйте в чомусь переконати свого співрозмовника. Він має чинити вам опір, знаходити контраргументи. Продовжуйте розмову до того часу, поки один із вас не вичерпає всіх аргументів чи контраргументів.

5. Ближче познайомтеся з людиною, яка вас зацікавила. Дізнайтесь якомога більше про цю людину, використовуючи різні способи спілкування.

6. Спробуйте використати будь-яку можливість заговорити з перехожим. Закінчуйте розмову якимось доброзичливим зауваженням чи побажаннями.

У діловому спілкуванні використовуйте різні види питань і завдань, наприклад:

- *інформаційні* (для збору необхідних відомостей);
- *контрольні* (для впевненості в тому, що співрозмовнику цікава розмова, і він стежить за її перебігом);
- *орієнтаційні* (щоб дізнатися, чи дотримується партнер думки, висловленої раніше);
- *стверджуючі* (щоб допомогтися взаєморозуміння, схвалення);
- *ознайомлювальні* (для ознайомлення з думками співрозмовника);
- *однопольні* (повторення питання партнера на знак того, що вам зрозуміло, про що йдеться, а також, щоб виграти час на обміркування відповіді);
- *зустрічні* (правильно поставлені, ведуть до звуження розмови до згоди);
- *альтернативні* (дають можливість вибору);
- *спрямування* (у випадку відхилення від теми спрямовують бесіду в потрібне русло);

- *провокаційні* (мають на меті встановити, чого насправді хоче партнер, як правильно він розуміє ситуацію);
- *вступні* (вияв у партнера зацікавленості, яка визначить сценарій розмови);
- *узагальнюючі* (для підведення підсумків спілкування);
- *закриті* (запитання, на які можна відповісти коротко «так» або «ні»);
- *відкриті* (питання, які потребують розгорнутої відповіді).

Важливо лише усвідомлювати, для чого це слід робити і мати до цього бажання та волю. Але результат буде позитивним, якщо у особи сформується попередня готовність до корекції своєї культури спілкування і розвитку особистості загалом.

Форми і методи роботи зі студентами, досвід викладання дисципліни «Етика ділового спілкування» дають можливість порівняти ефективність опанування культури спілкування тих, кого навчають традиційним шляхом, і тих, що набувають знань та вмінь в умовах спеціально організованого активного тренінгу. Для успішного спілкування треба створювати умови, які б сприяли самоактуалізації та самореалізації співрозмовників, їх продуктивної співпраці.

У процесі викладання дисципліни «Етика ділового спілкування» (лекції, семінарські та практичні заняття) практично всі студенти добре опанували теоретичний матеріал, чітко формулювали визначення, наводили різні класифікації видів, функцій та рівнів спілкування, розповідали про різноманітні комунікативні вміння та їх значення. Коли ж потрібно було застосувати навички в поставлених завданнях, які були описані в предметних тестах, то студенти виявляли невпевненість у своїх відповідях, сумнівались у правильному розумінні конкретної ситуації. За умов спеціально організованого навчання (можливість встановлювати контакт, розпізнавати та приймати співбесідника, приєднуватися до нього, впливати на нього, спільно розв'язувати конкретні завдання як предметного типу, так і спілкування) студенти знайомилися одне з одним, вчилися «описувати» у виступі образи своїх товаришів так, щоб викликати інтерес до їх особистості. Кожне із цих занять сприяло розвитку культури спілкування, перш за все її творчого компонента, тому що супроводжувалося постійними відкриттями, опануванням нових ідей та досвіду. Студенти отримали відповідні знання, необхідні для взаємодії та вміння їх застосовувати у конкретних ситуаціях, які сприяли самоактуалізації та самореалізації співрозмовників, їх продуктивній співпраці.

Предметне психологічне тестування дало змогу визначити успішність розвитку культури спілкування студентів в умовах спеціально організованого активного навчання з елементами комунікативного тренінгу. По-перше, помітно підвищився рівень їхніх знань. По-друге, підвищився рівень їх вмінь слухати та говорити. По-третє, у більшості студентів змінилося співвідношення між маніпулятивним та гуманістичним комунікативними установками. По-четверте, вони зазначили, що для досягнення успіху, вони змінювали комунікативні установки. По-п'яте, найголовніше, на нашу думку, студенти самі зазначили, що атмосфера спілкування стимулювала творчу ініціативу, бажання доброзичливо вступати в суперечку, слухати, заохочувати одне одного, критикувати, неупереджено й об'єктивно висловлювати будь-яку думку.

Висновки. На підставі вищевикладеного, можемо зробити висновки, що за активного способу навчання саме спілкування, обмін інформацією, створюють оптимальні умови для того, щоб кожний студент міг висловити власну думку, обґрунтувати свою точку зору, тісно пов'язану з його професійною освітою та діяльністю. А практичні заняття сприяють залученню молоді у доступні міні-дослідження, тренінги, дискусії, розв'язанню міжособистісних конфліктів. Культура спілкування пробуджує зацікавленість до досягнення і сприйняття нового, переконує в цінності здобутих знань.

Література:

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С. Бацевич. – К. : Вид. центр «Академія», 2004. – 344 с.
2. Бодалев А.А. Личность и общение : Избранные труды / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
3. Загнітко А.Г. Українське ділове мовлення професійне і непрофесійне спілкування / А.Г. Загнітко, І.Г. Данилюк. – Д. : Бао, 2006. – 476с.
4. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – [3-е издание]. – М. : Смысл, 1999 – 365 с.
5. Чмут Т.К. Етика ділового спілкування : навчальний посібник / Т.К. Чмут, Т.Л. Чайка. – К. : Вікар, 2002 – 223 с.

У статті розглянуто і проаналізовано культуру спілкування як процес обміну інформацією, досвідом, уміннями, навичками та результатами діяльності майбутніх фахівців, який сприятиме не лише їх ефективній виробничій діяльності, але й гуманізації спілкування у суспільстві в цілому.

Ключові слова: спілкування, самоаналіз, функції, викладач.

В статье рассмотрена и проанализирована культура общения как процесс обмена информацией, опытом, умением, навыками и результатами деятельности будущих специалистов, который будет способствовать не только их эффективной производственной деятельности, но и гуманизации общения в нашем обществе в целом.

Ключевые слова: общение, самоанализ, функции, преподаватель.

The cultural communication was taken into consideration and analysed as a process of exchange of information, an exchange of knowledge, practical training and the results of activity between future specialists, that would help not only their practical activity but humanization of communication in our society.

Keywords: communication, self-analysing, functions, teacher of a high school.

УДК 378.147:51:371.134:33

Ю.М. Козловський
м. Львів, Україна

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: МЕТОД ХАРАКТЕРИСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ

На сучасному етапі об'єктом вивчення науки є практично усі види знань та діяльності людини. Результати наукових досліджень постійно використовуються у практиці та значною мірою коригують життя суспільства. Водночас, наука як об'єкт дослідження, вимагає ґрунтовних досліджень. Далеко не завжди можна спрогнозувати вплив негативних наслідків деяких впроваджень наукових досліджень та оптимізувати дослідження в життєво необхідних наукових напрямках. З іншого боку, мегавеликий обсяг наукової інформації останніх десятиліть з кожним роком стає менш ефективним та часто не виправдовує очікуваних результатів. Безумовно, наукові відкриття продовжують здійснюватися, однак актуальним залишається питання отриманих результатів оптимальності з точки зору людських ресурсів, економічних та часових затрат. Наука функціонує як складна динамічна система і постає питання про правильну її організацію.

Багато вчених, зокрема [1], аналізуючи досвід розвитку науки, виділяють такі аспекти її розвитку як: пошук оптимальної структури наукових закладів та найбільш ефективних методів організації науки; визначення швидкості розвитку та прогнозування майбутніх шляхів розвитку наук; аналіз тенденції росту людей науки; затрат на розвиток наукових досліджень; дослідження частоти подальшого використання виконаних наукових робіт; визначення індивідуальної та колективної продуктивності праці вчених; пошуки методів планування та ефективного управління науковим прогресом, тощо.

З огляду на це постає проблема аналізу результатів наукової діяльності вищого навчального закладу, зокрема на основі використання математичних методів. Оцінка наукових досліджень є актуальною проблемою сьогодення та була предметом досліджень таких науковців, як Г. Добров, С. Гончаренко, В. Полонський, В. Налимов, Дж. Касти,

Л. Рижко та інші. Водночас, математичне моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу не було предметом спеціального дослідження.

Метою статті є побудова математичної моделі для опису динаміки результатів наукової діяльності вищого навчального закладу.

У даній статті викладено дослідження результатів наукової діяльності у матричному вигляді. Результати наукової діяльності викладачів, структурних підрозділів та вищих навчальних закладів загалом доцільно представляти у вигляді самоподібних структур, котрі ми пропонуємо розглядати як систему $ABCD$ матриць.

З огляду на те, що наукова діяльність поділяється на чотири основні види доцільно представити кожен з них відповідною матрицею.

Науково-дослідна діяльність Науково-організаційна діяльність

$$A = \begin{pmatrix} e & f \\ g & h \end{pmatrix} \quad B = \begin{pmatrix} k & l \\ m & n \end{pmatrix}$$

Науково-педагогічна діяльність Науково-консультаційна діяльність

$$C = \begin{pmatrix} o & p \\ q & r \end{pmatrix} \quad D = \begin{pmatrix} s & t \\ x & z \end{pmatrix}$$

НАУКОВА ДІЯЛЬНІСТЬ

$$S = \begin{pmatrix} A & B \\ C & D \end{pmatrix}$$

У загальному випадку наукова діяльність описується матрицею S , яка містить усі чотири види наукової діяльності. Кожна з матриць системи $ABCD$, в свою чергу складається з чотирьох елементів, які описують підвиди наукової діяльності. Кожен елемент матриці містить кількісну та якісну складові. Кількісна складова описує загальну кількість наукової продукції відповідного напрямку, а якісна складова описує якість цієї продукції. Введемо

позначення для видів наукової діяльності: A, B, C, D – кількісні показники. $\tilde{A}, \tilde{B}, \tilde{C}, \tilde{D}$ – якісні показники.

Кількісні показники наукової діяльності описують кількість наукової продукції в певному науковому напрямку (загальна кількість публікацій, патентів, підручників тощо). Вони безумовно мають вагоме значення, однак часто носять суб'єктивний характер. Наприклад, для кількісного аналізу несуттєво, де надрукована стаття в регіональному збірнику чи престижному фаховому журналі.

З метою розподілу наукової продукції за якісними характеристиками ми пропонуємо поряд з кількісними показниками A, B, C, D розглядати якісні $\tilde{A}, \tilde{B}, \tilde{C}, \tilde{D}$, які визначаємо як кількісні, помножені на вагові коефіцієнти.

Наприклад, підвид науково-дослідної діяльності – наукові публікації – можна описати кількісним показником f або якісним показником $\tilde{f} = f_1\alpha_1 + f_2\alpha_2 + f_3\alpha_3$, де f_1 – кількість наукових статей, що входять до списку ISI, f_2 – кількість наукових статей, що опубліковані в журналах, затверджених ВАК України, f_3 – інші статті, $\alpha_1, \alpha_2, \alpha_3$ – вагові коефіцієнти. Аналогічно розраховуються інші показники, і в результаті формується система показників, які характеризують наукову діяльність. Детальніше методика розрахунку описана в статті автора [3].

Результатом наукової діяльності є нове знання, яке має приносити користь суспільству. Нове знання, отримане науковцем, не набуває сенсу у випадку, якщо з ним не ознайомлена наукова громадськість. У сучасному суспільстві, із стрімким темпом його інформаційного

розвитку, своєчасність публікації одержаних наукових результатів є надзвичайно важливою. Опубліковані наукові результати є показником діяльності вченого, а їх кількість та якість свідчать про перспективність їх автора. Оцінку такої діяльності можна провести використовуючи характеристичні функції.

Сутність методу *характеристичних функцій* полягає у визначенні залежностей, які б описували показники наукової діяльності та їх динаміку у часі. У цьому методі увага зосереджується на описі динамічних характеристик системи наукової діяльності, що передбачає залежність функцій від двох ключових параметрів: p – показник наукової діяльності, t – час досягнення відповідного рівня даного показника. Залежно від співвідношення p/t метод характеристичних функцій поділяється на три окремі випадки, а

саме: $\frac{p}{t} = const$ – метод статистичної оцінки; $\frac{p}{t}$ – зростає – метод експоненціальних

кривих; $\frac{p}{t}$ – зростає, після чого спадає – метод логістичних кривих. Саме такий розподіл методів базується на загальному механізмі приросту, який можна задати диференціальним рівнянням:

$$\frac{dy}{dt} = ky, \quad (k > 0) \quad (1)$$

де y – деякий динамічний параметр. Рівнянням такого типу можна описувати зміну показників наукової діяльності, зокрема, наукових публікацій, патентів, винаходів та інших інформаційних потоків. Таким чином будь-який носій наукової інформації (зокрема, наукові публікації) має тенденцію до постійної збіни відповідно до розв'язку рівняння (1):

$$y = ae^{kt} \quad (2)$$

З рівняння (1) випливає, що швидкість росту $\frac{dy}{dt}$ пропорційна досягнутому рівню y , чи

відносна швидкість росту $\frac{1}{y} \frac{dy}{dt}$ залишається сталою величиною. Очевидно, що механізм приросту не може зберігатися як завгодно довго. Поступово включаються чинники, які мають стримуючу дію. У цьому випадку механізм росту описується таким диференціальним рівнянням:

$$\frac{dy}{dt} = ky(b - y), \quad 0 < y < b, \quad k > 0 \quad (3)$$

яке має розв'язок:

$$y = \frac{b}{1 + ae^{-kbt}} \quad (4)$$

Крива, що описується формулою (4), називається логістичною кривою та характеризує механізм приросту показника у випадку наявності стримуючих чинників. Результати наукової діяльності можна представити за допомогою механізму приросту без стримуючого чинника, використовуючи формулу (2), та із стримуючим чинником – на основі формули (4).

Механізм на основі приросту без стримуючого чинника називатимемо *методом експоненціальних кривих*, а механізм на основі приросту із використанням стримуючого чинника називатимемо *методом логістичних кривих*.

Швидкість росту публікацій може слугувати мірою їх актуальності. Якщо можливості розвитку галузі науки вичерпуються то експоненціальний ріст може перейти в лінійний. Тоді

$$\frac{dy}{dt} = \text{const}$$

диференціальне рівняння вироджується в співвідношення, а експоненціальний зв'язок вироджується в лінійний та описується на основі третього методу - статистичної оцінки. В даному випадку ми зосереджуємо увагу на методі експоненціальних кривих.

Метод експоненціальних кривих

Будь-яка система, що розвивається, передбачає зміну кількісних та якісних характеристик з плином часу. Для різних систем характер зміни виражається різними залежностями, зокрема експоненціальними [4]. На основі експериментальних досліджень та теоретичних міркувань ми пропонуємо використовувати такі експоненціальні функції для опису результатів наукової діяльності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів:

$$h(t) = \exp\{k\sqrt{t}\} + 1, \quad (5)$$

$$h^*(t) = \exp\{q\sqrt{t}\} + 1, \quad (6)$$

де $h(t)$ – кількісна експоненціальна функція, $h^*(t)$ – якісна експоненціальна функція, k – кількісний показник наукової діяльності, q – якісний показник наукової діяльності. Детальний механізм розрахунку показників k та q наведений у роботі автора [3]. Зазначимо лише, що показник k задає кількість наукових результатів, а показник q враховує їх якість. У даній статті ми обмежуємося науковими публікаціями як критерієм оцінки наукової діяльності, однак зауважимо, що метод характеристичних функцій може бути використаний і для інших показників наукової діяльності.

Формули (5) та (6) відрізняються від запропонованих іншими авторами. Зокрема, на відміну від роботи [4], у нашому випадку спостерігається швидше затухання, проте, запропонований підхід дозволяє більш точно описати динаміку результатів наукової діяльності. Розглянемо суть методу експоненціальних функцій та його місце у побудові моделі наукової діяльності вищих навчальних закладів.

На першому етапі розраховуються показники кількості (k) та якості (q) наукових публікацій. На другому етапі будуються відповідні характеристичні функції $h(t)$ і $h^*(t)$ та проводиться порівняння результатів.

Проілюструємо викладене вище на прикладі двох науково-педагогічних працівників, які працюють 15 років в галузі наукових досліджень та мають $n_1 = 50$ та $n_2 = 21$ наукових публікацій відповідно. Для розрахунку характеристичних функцій $h_1(t)$ та $h_2(t)$ знаходимо значення коефіцієнтів k_1 та k_2 , які обчислюються за формулою:

$$k = \frac{\ln(n+1)}{\sqrt{t_0}}, \quad t_0 > 0 \quad (7)$$

де n - кількість публікацій, t_0 - часовий параметр. У нашому випадку $k_1 = 1,01$, $k_2 = 0,79$, а їх характеристичні функції представлені на рис.1.

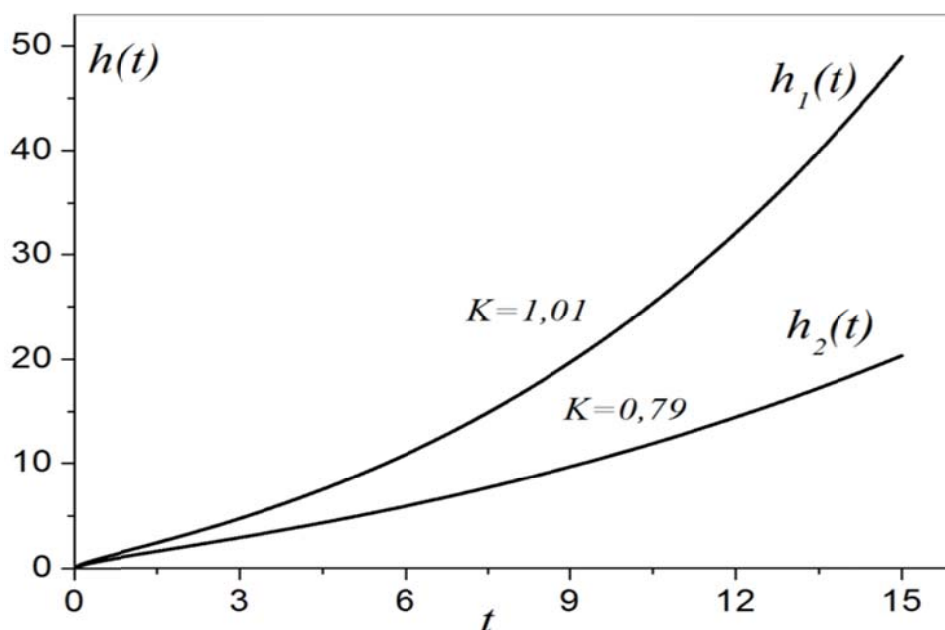


Рис.1. Порівняння експоненціальних кривих двох науково-педагогічних працівників з однаковим стажем роботи

Як видно з рис.1, метод експоненціальних функцій дозволяє здійснювати порівняння наукових результатів за визначений період часу. Причому графік характеристичної функції представляє залежність числа наукових публікацій від часу. Якщо величин n та t є заданими, то результати можна представити лінійною залежністю, що з'єднує початкову і кінцеву точки відповідних кривих.

Це свідчить про те, що наукову активність за менший період часу оцінити не надто складно.

На цьому етапі виникає питання: як спрогнозувати наукову активність вченого на наступний період. На це запитання дає відповідь метод характеристичних функцій. Використовуючи вирази для коефіцієнта k (7) та характеристичної функції (5), ми можемо записати формулу, що описує прогноз наукової активності на наступний рік:

$$h^{(t)}(t) = \exp \left\{ \ln(n+1) \sqrt{\frac{t+1}{t_0}} \right\} + 1. \quad (8)$$

За допомогою цієї формули можна спрогнозувати наукову активність працівника. Слід зауважити, що формула (8) дає достовірні результати у випадку прогнозу на $t_1 = 1..4$ роки, після чого необхідно корегувати параметр t .

Метод характеристичних функцій дозволяє оцінити вклад окремого науковця в роботу наукового колективу. Для цього доцільно обрати такий вид наукової діяльності, згідно якого буде здійснюватися порівняння (зокрема, наукові статті), та побудувати експоненціальну функцію діяльності кожного науково-педагогічного працівника. Ми опрацювали дані п'яти науковців за 10 років з такими показниками

$n_1 = 5, n_2 = 19, n_3 = 23, n_4 = 31, n_5 = 47$. Характеристичні функції для науково-педагогічних працівників представлені на рис.2. Результати наочно ілюструють різницю між темпами наукового росту працівників структурного підрозділу. Водночас, актуальним залишається питання дослідження сумарного вкладу науковця у роботу колективу. Особливо гостро це питання стоїть у великих колективах, де порівняння за багатьма показниками забирає багато часу. Ми пропонуємо використовувати узагальнену функцію, що описує результати діяльності наукового колективу.

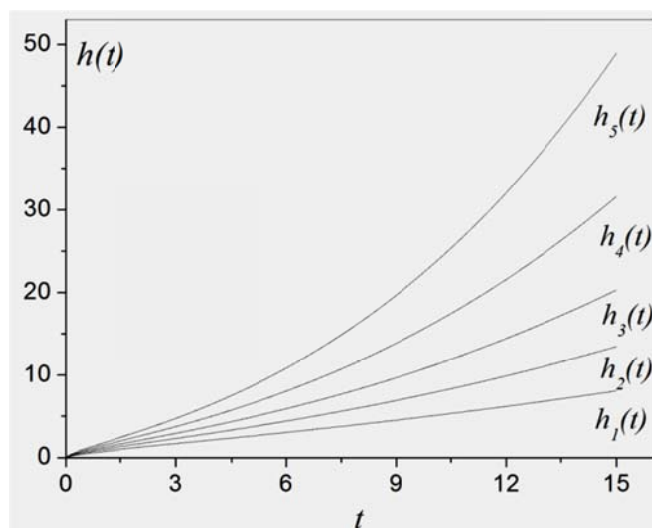


Рис. 2. Кількісні експоненціальні функції працівників структурного підрозділу, що описують результати їх наукової діяльності протягом 10 років

Спроби описати наукових інформаційних потоків з допомогою сумування окремих компонент виконані В. Налимовим [4]. За допомогою таких функцій цей автор дослідив зростання кількості регіональних і реферативних журналів у світі.

На нашу думку, модель діяльності наукового колективу доцільно описувати такою формулою:

$$H(t) = \sum_{i=1}^m \delta_i h_i(t), \quad (9)$$

де $H(t)$ - узагальнена характеристична функція підрозділу, $h_i(t)$ - експоненціальні функції працівників підрозділу, t - час виконання наукової роботи, m - кількість членів колективу.

Розрахунок функції H для наукового колективу дозволяє отримати характеристику результативності його наукової діяльності за визначеним напрямом. Функція $H(t)$ не лише показує динаміку наукової активності підрозділу за визначений період часу, але й дозволяє прогнозувати результати наукової діяльності на майбутнє. З іншого боку, функція $H(t)$ виступає у ролі певного мірила, яке дозволяє оцінити наукову активність кожного з працівників наукового підрозділу. Порівняння проводиться наступним чином. Поряд із функцією $H(t)$, будемо функцію $H^{-n}(t)$, де n - порядковий номер працівника підрозділу. $H^{-n}(t)$ - узагальнена функція, яка включає усереднені результати наукової діяльності всіх працівників підрозділу, окрім n -го працівника. На основі порівняння функцій $H(t)$ та $H^{-n}(t)$ можна оцінити вклад наукового працівника у роботу структурного підрозділу.

Розглянемо результати діяльності структурного наукового підрозділу, що складається з працівників, характеристичні функції яких зображені на рис. 2. Результати розрахунку функції $H(t)$ та функцій $H^{-1}(t)$ і $H^{-5}(t)$ зображені на рис. 3, де зображено узагальнену характеристичну функцію $H(t)$ та функцію $H^{-1}(t)$, яка не враховує результати діяльності

1-го науковця з показником $n_1 = 5$. Як видно з рисунка, крива $H^{-1}(t)$ мало відрізняється від кривої $H(t)$, вказуючи на те, що вклад даного працівника в роботу підрозділу є несуттєвим, а підрозділ може ефективно функціонувати і без нього. Протилежна ситуація спостерігається при дослідженні наукової активності працівника з показником $n_5 = 47$ (рис. 3 б)).

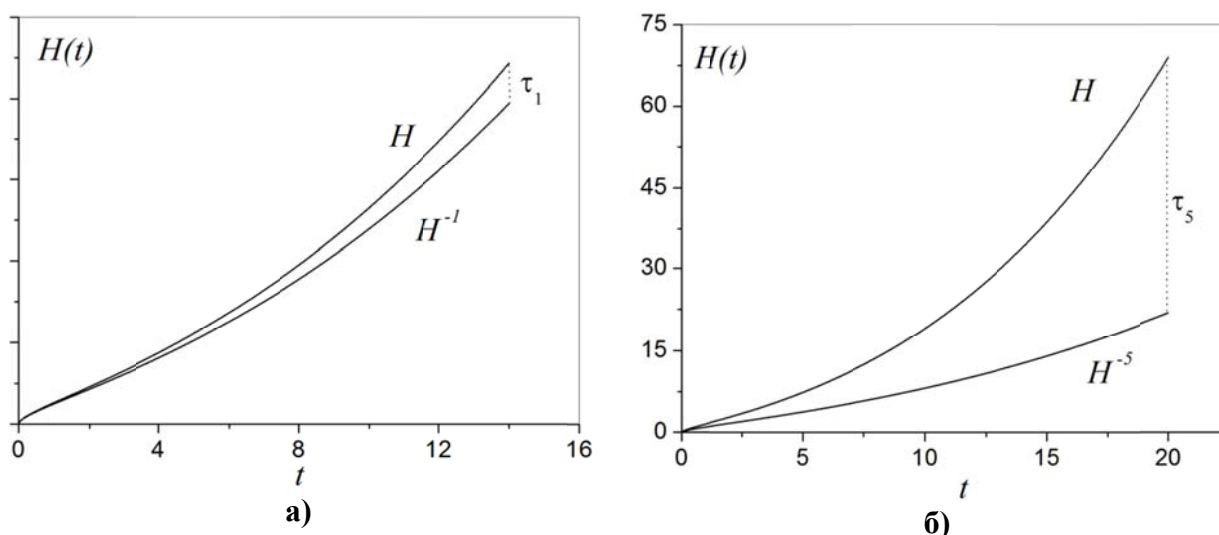


Рис. 3. Порівняння узагальненої характеристичної функції з експоненціальними функціями окремих працівників

Функція $H^{-5}(t)$ суттєво відрізняється від функції $H(t)$, тому даний працівник виконує провідну роль у підрозділі. Кількісним показником відмінності функцій $H(t)$ та $H^{-n}(t)$ служить коефіцієнт τ_n , який показує різницю між крайніми точками цих функцій.

Таким чином, запропонований метод дозволяє розрахувати, порівнювати та прогнозувати результати наукової діяльності не лише відділів і кафедр, а й наукових інститутів та вищих навчальних закладів. До подальших напрямків досліджень відносимо доповнення моделі наукової діяльності вищого навчального закладу більш складними математичними функціями, зокрема логістичними. У випадку малої кількості наукових працівників у підрозділі отримані результати можуть здаватися очевидними, проте для великих колективів такі розрахунки мають принципове значення.

Література:

1. Добров Г. М. Наука о науке. Введение в общее наукознание / Г. М. Добров. — К. : Наукова думка, 1966. — 281 с.
2. Козловський Ю. М. Загальнопедагогічний аспект наукової діяльності вищого навчального закладу / Ю. М. Козловський // Вісник Черкаського університету, 2011. — № 196. — С. 48—52. — (Серія : педагогічні науки).
3. Козловський Ю. М. Загальнонаукові підходи до моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу / Ю. М. Козловський // Наукові записки Національного педагогічного університету ім. Драгоманова. — 2009. — № LXXXI. — С. 123—130.
4. Налимов В. В. Наукометрия: изучение развития науки как информационного процесса / В. В. Налимов, З. М. Мульченко. — М. : Наука, 1969 — 192 с.
5. Рижко Л. В. Науковий простір: проблеми формування та трансформації (філософсько-праксеологічний аспект) : дис. ... доктора філос. наук : 09.00.09 / Рижко Лариса Володимирівна. — К., 2006. — 456с.

6. Гончаренко С. Методологічні проблеми побудови технічного наукового знання в змісті загальнотехнічних дисциплін / С. Гончаренко, П. Яковишин // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – №4. – С.9-17.

7. Полонський В. М. Методы педагогических исследований: состояние, проблемы, перспективы : сб. науч. статей по материалам Всерос. семинара по методологии / [под ред. В. М. Полонского]. — М. : ИТИП, 2006. — 252 с.

У статті запропоновано метод моделювання результатів наукової діяльності вищого навчального закладу на основі характеристичних функцій. Введено узагальнені функції, що описують результати діяльності наукового колективу. Досліджено залежності, що описують вклад окремих науково-педагогічних працівників у наукову роботу структурного підрозділу вищого навчального закладу.

Ключові слова: наукова діяльність, вищий навчальний заклад, моделювання наукової діяльності, науковий колектив.

В статье предложен метод моделирования результатов научной деятельности вуза на основе характеристических функций. Введены обобщенные функции, описывающие результаты деятельности научного коллектива. Исследованы зависимости, описывающие вклад отдельных научно-педагогических сотрудников в научную работу структурного подразделения высшего учебного заведения.

Ключевые слова: научная деятельность, высшее учебное заведение, моделирования научной деятельности, научный коллектив.

The paper proposed a method of modeling the results of scientific research in university on the basis of characteristic functions. Generalized functions are introduced, describing the results of the research team. The dependencies that describe the contribution of individual teaching staff in the scientific work of the department of higher education.

Keywords: scientific research, university, simulation science, research team.

УДК 37.017.4

Д.І. Коломієць, В.О. Кириленко
м. Вінниця, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення в нашій країні істотно вплинули на всі сфери суспільного життя, змінили мету й характер праці, духовно-етичні, релігійно-світоглядні основи свідомості, систему цінностей суспільства та особистості. Разом з тим сучасні трансформаційні процеси видозмінюють систему виховання відповідно до умов відкритого суспільства, відповідно до нового стилю соціального життя, який обумовлений переходом до антропогенної цивілізації. Визначальним у цьому напрямі є людський (антропогенний) чинник, який веде до зміни системи цінностей людини, потребує орієнтації на вдосконалення її пізнавальних здібностей, здатності до самоорганізації й самореалізації, пошук і формування адекватної ідентичності [2].

Зміни в сучасній соціокультурній ситуації в Україні висунули на перший план необхідність переосмислення питань змісту та організації процесу виховання молоді, перегляду педагогічних позицій, переоцінки сталих систем виховання студентства. Тому тенденції соціального розвитку актуалізують питання про визначення нових підходів до моделювання процесу виховання.

Конкурентне середовище в умовах ринкової економіки зобов'язує підвищити вимоги не лише до спеціальної підготовки випускників сучасних ВНЗ, а й до рівня їхнього загального розвитку. Зростає потреба у фахівцях, які володіють як набором професійних компетенцій, так і здатністю до активної інтелектуальної, суспільної, комунікаційної діяльності. Актуальність даної проблеми визначається проголошенням стратегії якісного оновлення країни і її головної мети: створення умов для самореалізації та життєвого успіху кожного громадянина України, підвищення якості життя людей, підвищення якості освіти,

примноження кращих традицій системи освіти. Нині вкрай необхідно зберігати й послідовно формувати якості особистості, що визначають духовну основу суспільства.

Виховна система ВНЗ має бути спрямована на створення сприятливих умов для всестороннього, гармонійного, духовного, інтелектуального та фізичного розвитку, самовдосконалення й творчої самореалізації особистості майбутнього фахівця.

Аналіз наявних публікацій із проблеми дослідження. Аналіз виховних практик у сучасних ВНЗ виявив низку проблемних питань: з одного боку, зберігаються традиційні аспекти виховної роботи, а з другого – система виховання студентів визначається новими політико-економічними та соціально-культурними умовами, які, в свою чергу, можливо змінити шляхом позитивної трансформації виховання, формування його нової моделі, яка співвідноситься з вимогами сучасності [2].

Концептуальні уявлення учених [1] дозволяють визначити в якості основних тенденцій у стратегії сучасного виховання зміну соціоцентричної парадигми на антропоцентричну, поєднання суспільно орієнтованого та індивідуалістичного типів виховання.

Невирішені аспекти проблеми. Проте для організації виховної роботи у ВНЗ необхідна чітка програма, визначені основні функції, напрями, завдання та принципи виховної системи.

Мета статті – окреслити основні функції, напрями, завдання та принципи організації виховної системи в сучасному педагогічному ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Потрапляючи у ВНЗ, студент опиняється в незвичному середовищі, період адаптації до якого може проходити досить болюче. Проте розумно сконструйоване освітньо-професійне середовище у ВНЗ може суттєво згладити цю проблему. Співпраця, єднання в загальній діяльності, необхідність сумісного різностороннього осмислення одних і тих самих об'єктів реальності та ідей виступають умовою саморозвитку як студентів, так і викладачів.

Виховання студентів у ВНЗ традиційно будується на основі органічної єдності навчального та виховного процесу. Водночас необхідним і правомірним є його поділ на наступні напрями: виховання в процесі навчання і виховання в позаурочний час. Кожному з цих напрямів властиві специфічні завдання, засоби, функції та зміст, але системотвірним ядром у вирішенні завдань гармонійно розвиненої особистості студента має стати створення такого соціокультурного виховного простору університету, де стверджуватимуться Добро, Знання, Правда і Краса.

Навчальна і виховна діяльність нерозривно пов'язані між собою, викладання поза вихованням неможливе. Навчальний процес загалом, кожна дисципліна окремо націлені на вирішення виховних завдань, які мають свою соціально-вікову специфіку на різних стадіях реалізації освітніх програм. Якщо на перших і других курсах переважне значення мають завдання соціально-громадянського та загальногуманітарного розвитку, то на третіх і четвертих пріоритетним стає творче залучення студентів до вибраної спеціальності, акцент робиться на формування умінь і якостей, необхідних у майбутній професії. На завершальному етапі навчання (п'ятий курс і магістратура) завершується формування особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, при цьому різко зростає питома вага індивідуальної роботи зі студентами. Спілкування студентів із викладачем, почавшись на заняттях, отримує природне продовження в позаурочний час. Тому величезне значення в плані особистісного й професійного становлення майбутніх фахівців мають різні позааудиторні форми науково-освітньої діяльності: клуби, гуртки, наукові спільноти.

Система виховної роботи у ВНЗ має бути спрямована на розв'язання таких завдань:

1) виховання вільної особистості (високий рівень самосвідомості, громадянськість, відчуття власної гідності, самоповаги, самодисципліни, чесність, орієнтування в духовних цінностях життя, самостійність в ухваленні рішень і відповідальність, вільний вибір змісту життєдіяльності);

2) виховання гуманної особистості (милосердя, доброта, здібність до співчуття, співпереживання, альтруїзм, доброзичливість, скромність, готовність надати допомогу іншим, прагнення до миру, добросусідства, розуміння цілей людського життя);

3) виховання духовної особистості (потреба в пізнанні та самосвідомості, в красі, рефлексії, спілкуванні, пошуку сенсу життя, автономія внутрішнього світу, цілісність);

4) виховання творчої особистості (розвиток здібностей, потреба в перетворюючій діяльності, знання, вміння, навички, розвинений інтелект, інтуїція, життєтворчість);

5) виховання практичної особистості (знання основ економіки, працьовитість, господарність, інформаційна компетентність, володіння іноземними мовами, знання народних, релігійних звичаїв, здоровий спосіб життя, фізичний гарт, естетичний смак, хороші манери, облаштування будинку, забезпечення добробуту сім'ї);

6) сприяння сімейному вихованню, розширення просвітницької діяльності з розповсюдження педагогічних знань серед батьків і громадськості;

7) забезпечення комплексної профілактики негативних явищ у студентському середовищі: розбещеності, наркоманії, алкоголізму тощо;

8) розширення можливостей інформаційного обміну в студентському середовищі, інформаційного забезпечення процесу виховання, впровадження нових комунікаційних технологій у виховний процес.

Виховна система, будучи частиною педагогічної дійсності, належить до педагогічних систем, які мають соціальний і психологічний характер. Виховна система покликана інтегрувати всі виховні дії, спрямовані на студента, в цілісний педагогічний процес, що забезпечує в конкретних соціально-педагогічних умовах реалізацію цілей і завдань виховання.

Можна виділити наступні функції виховної системи:

- інтегровальна (приводить до поєднання неузгоджених виховних дій);
- регулювальна (упорядковує виховний процес, управління ним);
- розвивальна (забезпечує динаміку системи, оптимізує її функціонування, поступальний розвиток, удосконалення).

Для виконання таких функцій виховна система має складатися з сукупності наступних компонентів: дидактичної системи (навчальна діяльність студентів і методична діяльність викладачів), системи виховної роботи (взаємопов'язані виховні заходи, адекватні поставленій меті) і системи управління.

Вважаємо найважливішими такі напрями роботи зі створення виховної системи навчального закладу:

1. Проектування виховної системи ВНЗ.
2. Розвиток студентського самоврядування.
3. Робота інституту кураторів.
4. Соціальний захист студентської молоді.
5. Науково-методичне забезпечення виховної роботи.
6. Організація виховної роботи в гуртожитках.

Для вдосконалення роботи виховної системи ВНЗ за цими напрямами пропонуємо здійснювати такі кроки:

- створення системи підвищення кваліфікації організаторів виховної роботи;
- розробка нормативних і методичних матеріалів: посадових інструкцій, положень, планів, програм, рекомендацій з удосконалення виховної роботи зі студентами;
- інформаційне забезпечення виховної діяльності;
- вивчення, узагальнення й розповсюдження позитивного досвіду;
- забезпечення єдності навчання, виховання і розвитку особистості;
- створення виховного середовища та умов для зростання професійної майстерності, етичного, духовного й фізичного розвитку майбутнього фахівця в процесі організації виховної діяльності;

- організація спільної діяльності ВНЗ із місцевими органами державної влади та муніципального управління, педагогічним і студентським колективами ВНЗ, громадськими організаціями;

- створення умов для самовдосконалення, саморозвитку, самовиховання та самореалізації студентів у процесі навчально-професійної діяльності;

- забезпечення соціально-правової захищеності студентів і членів їх сімей;
- дослідження в сфері визначення ефективності та якості виховної роботи.

Чинниками особистісного розвитку студентів через виховну систему ВНЗ мають стати взаєморозуміння і задоволеність взаєминами; переважаючий позитивний настрій; згуртованість і свідомість; продуктивна взаємодія в навчанні; задоволення потреби в безпеці; засвоєння етичних норм і ідеалів; задоволення соціальних потреб (у любові, в пошані, визнанні, суспільному схваленні); задоволення та розвиток пізнавальних потреб в особливій сфері інтересів; задоволення потреби в перетворювальній сфері (творчі схильності); задоволення потреби в естетичному оформленні навколишнього оточення; задоволення і розвиток потреби в самостійному впорядкуванні індивідуальної картини світу.

Проектування виховної системи сучасного ВНЗ є на теперішній день перспективним напрямом у системі сучасних освітніх інновацій. Саме такі моделі виховних систем покликані відобразити інтереси суб'єктів освіти, адаптувати студентів до реальних соціокультурних умов, створити механізми сприяння та підтримки, актуалізувати когнітивний, ціннісно-етичний, трудовий і творчий види діяльності.

Окремо звертаємо увагу на необхідність активізації роботи щодо патріотичного виховання молоді. Посилення уваги до патріотичного виховання молоді в сучасних умовах обумовлене декількома причинами: розвитком процесів демократизації суспільства й деполітизування системи освіти, збільшенням потоку інформації, складністю перетворень, що відбуваються в суспільстві, розширенням міжнародних зв'язків, необхідністю переосмислення концептуальних і методологічних основ теорії патріотичного виховання підрастаючого покоління та ін.

У вихованні молоді, яка навчається, освітні установи відіграють провідну роль, особливої значущості в цьому плані набуває вища педагогічна освіта, оскільки від якості професійної підготовки вчителя багато в чому залежить результат виховання підрастаючого покоління. З урахуванням цього патріотичне виховання майбутніх учителів виступає як невід'ємна частина системи професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ.

Патріотичне виховання майбутніх учителів є системою, що складається з двох взаємозв'язаних підсистем. Першу складає власне патріотичне виховання студентів як громадян української держави, а другу – підготовка майбутніх учителів до патріотичного виховання учнів, яка не лише готує їх до ефективної самостійної педагогічної діяльності в даному напрямі виховної роботи, а й чинить додатковий виховний вплив на їх особистісний розвиток. Тобто патріотичне виховання студентів педагогічного ВНЗ здійснюється безпосередньо (при дії на особу) і опосередковано (через процес професійно-педагогічної підготовки).

Такий підхід до розуміння патріотичного виховання майбутніх учителів визначає подвійний характер мети патріотичного виховання студентів у ВНЗ, яка включає формування в майбутніх учителів: патріотизму як інтеграційної етичної якості, що характеризує відношення до рідного народу, країни, та готовності до реалізації патріотичного виховання учнів.

Виділяючи патріотичне виховання у відносно самостійний напрям виховної роботи, відзначаємо його органічний взаємозв'язок із іншими напрямками (етичним, трудовим, естетичним і ін. вихованням), що є набагато складнішим співвідношенням, ніж частини і цілого. Знаходячись у тісному взаємозв'язку з іншими напрямками виховної роботи, патріотичне виховання пронизує, інтегрує їх.

Патріотизм, відображаючи сукупність соціальних і етичних норм конкретного суспільства, є необхідною умовою подальшого прогресивного розвитку держави. Включаючи раціональний, емоційно-психологічний і діяльнісний компоненти, патріотизм виступає як спонука, поштовх до патріотично спрямованої діяльності. Причому ця спонука має відносно стійкий характер, що дозволяє розглядати патріотизм як соціально-етичний імператив, який виражає ціннісне ставлення людини до Батьківщини.

Основними принципами патріотичного виховання вважаємо: принцип гуманістичної спрямованості; науковості; орієнтованості на формування в єдності знань і умінь, свідомості і поведінки; наступності, послідовності і систематичності; наочності; поєднання педагогічного управління з розвитком ініціативи та самостійності студентів; свідомості та активності; узгодженості вимог суб'єктів педагогічної взаємодії; зв'язку теорії з практикою; єдність освітніх, виховних і розвиваючих результатів педагогічної взаємодії та ін.

Загалом характер взаємин у студентському середовищі, стиль педагогічного спілкування та взаємодії в навчанні і вихованні, в сумісній науково-дослідній, навчальній та позанавчальній діяльності, неформальне спілкування викладачів зі студентами – все це створює культурно-етичну атмосферу ВНЗ, а також виступає визначальним чинником особистісно-професійного саморозвитку майбутніх учителів.

Необхідно також відзначити, що зміст професійної педагогічної діяльності не залишається незмінним, він трансформується в процесі особистісного зростання фахівця, який знаходить у ній нові грані, новий сенс, нові форми. Водночас перетворення професійної діяльності, її якісно новий рівень приводять до подальшого особистісного зростання, збагачення професійної самосвідомості студентів.

З урахуванням сказаного вище, необхідне створення спеціальних програм і технологій виховання в педагогічному ВНЗ, що ініціюють особистісну та навчально-професійну активність молоді людини, забезпечують диференційований і індивідуальний підхід до підготовки педагога в сучасних культурно-історичних умовах.

Література:

1. Белова Л. О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Нар.укр. акад. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 264 с.
2. Зверко Т. В. Нові підходи до моделювання процесу виховання студентів як результат сучасних соціальних впливів / Т. В. Зверко // Глобальні проблеми людства як фактор трансформації освітніх систем : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф.-семінару кер. ВНЗ та вчен.-дослідників із проблем освіти. – Харків, 1-3 лют. 2007 р. – Х. : Вид-во НУА, 2007. – С.58-61.

У статті визначені основні функції, напрями, завдання та принципи організації виховної системи в сучасному педагогічному ВНЗ. Доведено необхідність створення спеціальних програм і технологій виховання, що ініціюють особистісну та навчально-професійну активність молоді людини, забезпечують диференційований і індивідуальний підхід до підготовки педагога в сучасних культурно-історичних умовах.

Ключові слова: майбутній учитель, система виховання.

В статье определены основные функции, направления, задания и принципы организации воспитательной системы в современном педагогическом ВУЗе. Доказана необходимость создания специальных программ и технологий воспитания, которые инициируют личностную и учебно-профессиональную активность молодого человека, обеспечивают дифференцированный и индивидуальный подход к подготовке педагога в современных культурно-исторических условиях.

Ключевые слова: будущий учитель, система воспитания.

Basic functions, directions, tasks and principles of organization of an educate system in modern pedagogical higher educational establishment, are certain in the article. The necessity of creation of the special programs and technologies is well-proven educations which initiate personality and educational activity of young man provide the differentiated and individual going near preparation of teacher in modern historical terms.

Keywords: future teacher, system of education.

УДК 378.147

О.В. Корнута, І.О. Бекіш, Т.О. Пригоровська
м. Івано-Франківськ, Україна

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВКУ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ

Останнім часом інтенсивного розвитку набула технологія дистанційного навчання, використання якої допомагає вирішувати одне з найважливіших конституційних завдань, що стоять перед освітньою сферою, – забезпечення права людини на освіту й отримання інформації. Стратегічна мета дистанційного навчання – надання громадянам рівних можливостей одержання освіти будь-якого рівня за місцем проживання або професійної діяльності на основі використання нових інформаційних технологій. При цьому розвиток системи освіти на основі використання технологій дистанційного навчання розрахований на такий результат:

- створення додаткових можливостей для оновлення змісту навчання, методів викладання дисциплін і розповсюдження знань;
- розширення доступу до всіх рівнів освіти, реалізації можливості її одержання для великої кількості молодих людей, включаючи тих, хто не може вчитися у вищих навчальних закладах з традиційними формами навчання через відсутність фінансових або фізичних можливостей, професійної зайнятості та з інших причин;
- індивідуалізації навчання при масовості освіти;
- реалізації системи безперервної освіти, включаючи загальноосвітні школи, довузівську підготовку, вищу і післядипломну освіту [1, с. 6].

У світі існує велике розмаїття моделей дистанційного навчання, які були розроблені та випробувані, насамперед, у розвинених країнах. Використання досвіду та напрацювань відомих західних центрів дистанційної освіти дозволяє створити оптимальну модель цього виду навчання на теренах України, яка б враховувала досягнення вітчизняної та зарубіжної педагогіки.

Слід відзначити постійне збільшення аудиторії студентів, які бажають навчатися дистанційно. В Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу це пов'язано, насамперед, із тим, що цей вищий навчальний заклад є єдиним університетом України відповідного профілю, який готує фахівців у галузі паливно-енергетичного комплексу. Відомо, що основні поклади нафти і газу зосереджені в східній частині нашої держави, а університет нафти і газу розміщений на Прикарпатті. У студентів заочної форми навчання виникають певні труднощі, пов'язані з необхідністю двічі на рік приїжджати на екзаменаційні та настановчі сесії, долаючи великі відстані. Саме тому впровадження дистанційного навчання в Івано-Франківському національному технічному університеті нафти і газу є надзвичайно актуальним.

Дистанційне навчання через Інтернет – це навчання, у процесі якого надання студентам навчального матеріалу та спілкування з викладачем здійснюються з використанням технічних, програмних і адміністративних засобів глобальної мережі Інтернет.

Відмінною особливістю дистанційного навчання для студентів технічних напрямків є надання студентам можливості самим одержувати необхідні знання, користуючись розвинутими інформаційними ресурсами, наданими сучасними інформаційними технологіями. Інформаційні ресурси: бази даних і знань, комп'ютерні, в тому числі мультимедіа, навчальні та контролюючі системи, відео-і аудіозаписи, електронні бібліотеки – разом із традиційними підручниками та методичними посібниками створюють унікальне розподілене середовище навчання, доступне широкій аудиторії. Проведення відео-і телевізійних лекцій, круглих столів, комп'ютерних відео- та текстових конференцій, можливість регулярних консультацій з викладачем роблять навчальний процес більш інтенсивними, ніж під час традиційної форми навчання.

Збільшені можливості технічних засобів зв'язку та розповсюдження комп'ютерної мережі Інтернет зумовлюють надзвичайно оперативну передачу на будь-якій відстані інформації будь-якого обсягу та вигляду (візуальної та звукової, статичної та динамічної, текстової та графічної), оперативної зміни інформації через мережу Інтернет зі свого робочого місця, зберігання цієї інформації в пам'яті комп'ютера протягом необхідного періоду часу, можливість її редагування, обробки, роздруківки, інтерактивності за допомогою мультимедійної інформації та оперативного зворотного зв'язку, доступу до різних джерел інформації та роботи з цією інформацією. Інтернет усунув просторові і фінансові бар'єри в поширенні інформації, створив власні інтегровані інформаційні структури. Природно, це має величезне значення для освітньої системи.

Всі вищезазначені переваги дистанційного навчання в повній мірі стосуються і графічної освіти у вищій школі, яка є обов'язковою для всіх інженерно-технічних напрямів підготовки. Електронні підручники і навчальні системи в галузі інженерної графіки стали активно розроблятися і використовуватися з появою персональних комп'ютерів, що пояснюється потребою в якісній графіці та забезпеченні інтерактивної взаємодії зі студентом [2, с. 32]

З метою впровадження дистанційного навчання на кафедрі інженерної та комп'ютерної графіки Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу розпочато підготовку студентів напряму «Гірництво» з дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка». Для таких студентів дуже важлива ґрунтовна графічна підготовка, яка здійснюється в процесі вивчення курсу, оскільки робота майбутніх фахівців цього напряму пов'язана зі створенням і читанням конструкторської документації, роботою з системами комп'ютерної графіки тощо. Вивчення дисципліни здійснюється протягом двох семестрів. У 1-му семестрі вивчається модуль «Нарисна геометрія», який розглядає теоретичні основи геометричного моделювання тривимірних об'єктів методом проєкційних зображень. Цей модуль складається з трьох змістових модулів:

- метод проєкціювання. Проєктування елементарних геометричних фігур;
- позиційні та метричні задачі. Способи перетворення проєкцій;
- поверхні та їх взаємний перетин.

Семестровий контроль у формі іспиту.

У 2-му семестрі вивчається модуль «Інженерна та комп'ютерна графіка», який складеться з трьох змістових модулів:

- геометричне та проєкційне креслення;
- зображення з'єднань деталей;
- конструкторська документація.

Семестровий контроль у формі заліку. У цьому модулі вивчається технічне креслення, предметом якого є побудова та читання креслень, ескізів, технічних рисунків, схем, що є графічними засобами фіксування, збереження та передавання технічних ідей у процесі їх розробки та реалізації; а також комп'ютерна графіка, що є сучасним інструментом автоматизації, підвищення якості та прискорення проєктування. Її предметом є комп'ютерне уявлення інформації про геометричні образи. Кожен модуль (нарисна геометрія; інженерна та комп'ютерна графіка) – це стандартний навчальний продукт, що включає чітко визначений обсяг знань і вмінь, призначений для вивчення впродовж певного часу, та завершується контрольною роботою, а також тестовими, заліковими або екзаменаційними засобами контролю.

Реалізований дистанційний проєкт складається з: інструктивного блоку, інформаційного блоку (системи інформаційного наповнення ресурсу), контрольного блоку (механізму тестування та оцінки), комунікативного блоку (системи інтерактивного викладання) і керуючої системи, яка все об'єднує – рисунок 1.

Ця структура містить наступні розділи:

- робоча програма дисципліни;
- конспект лекцій;

- методичні вказівки до виконання графічних робіт;
- індивідуальні завдання до виконання практичних і лабораторних робіт з прикладами виконання;
- відео-курси до виконання лабораторних робіт;
- питання для самоперевірки;
- тестові завдання для підсумкового контролю знань [3, с. 72].

Такий підхід забезпечує наскрізний перехід до будь-якого місця курсу, тобто система взаємопов'язана різного роду гіперпосиланнями для того, щоби студент мав змогу повернутися до того розділу дисципліни, який не був попередньо опрацьований. Доступ до всіх розділів, крім тестових завдань, є вільним для всіх користувачів. Розв'язувати тестові завдання можна маючи логін і пароль, які студент одержує після зарахування контрольної роботи. Система передбачає зворотний зв'язок, який має можливість спілкування студентів з викладачами в режимі відкладеного доступу [3, с. 73].

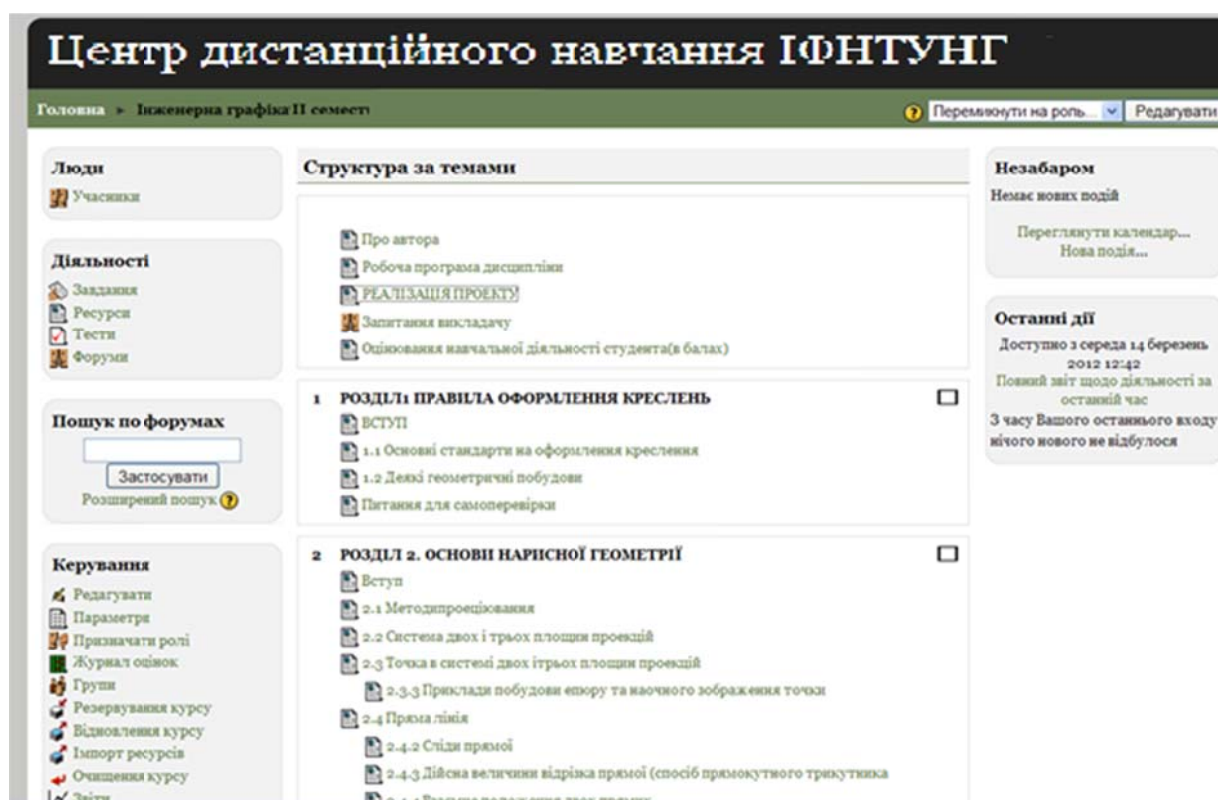


Рис. 1. Вікно дистанційного курсу «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка» в програмі Moodle 1.9.15

Розроблений курс «Інженерна графіка» – це не тільки сам текст занять, а цілісний процес, що включає пошук необхідної інформації в мережі, обмін листами, як з куратором курсу, так і з іншими студентами, звернення до баз даних – рисунок 2.

У процесі створення курсу необхідно було враховувати, з одного боку, загальнодидактичні принципи створення навчальних курсів, вимоги, що диктуються психологічними особливостями сприйняття графічної інформації з екрана і на друкованій основі (оскільки будь-які графічні побудови можуть бути виведені за допомогою принтера на папір, але, враховуючи значний обсяг курсу, це економічно недоцільно), ергономічні вимоги, а з іншого, максимально використовувати можливості, які надають нам програмні засоби телекомунікаційної мережі та сучасні інформаційні технології. Система контролю має систематичний характер і будується як на основі оперативного зворотного зв'язку (звернення до викладача в будь-який зручний для студента час на форумі) та автоматичного контролю

(через системи тестування). Приклад модульного контролю подано на рисунках 3 (Нарисна геометрія-іспит) та 4 (Інженерна та комп'ютерна графіка- залік).

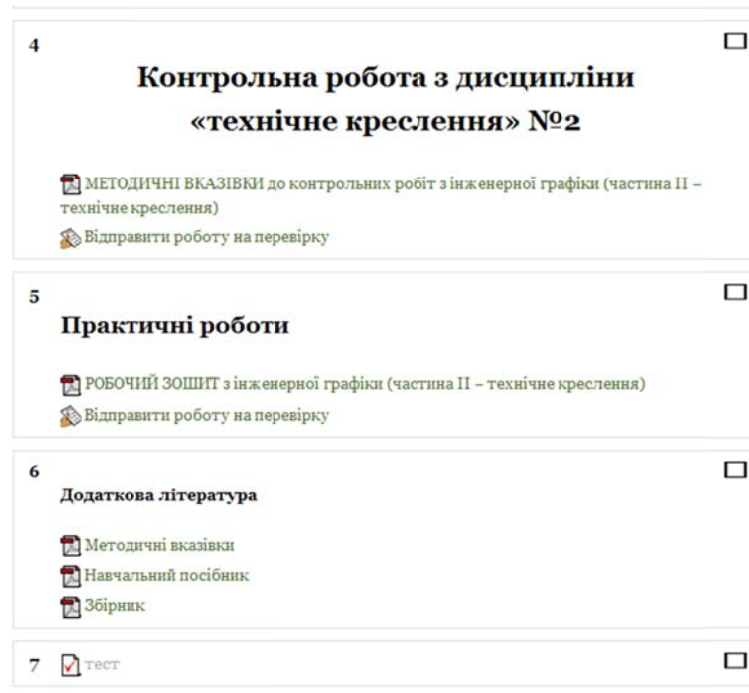
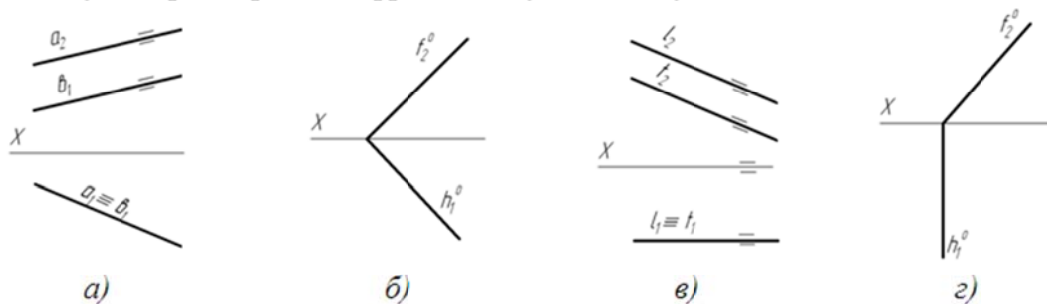
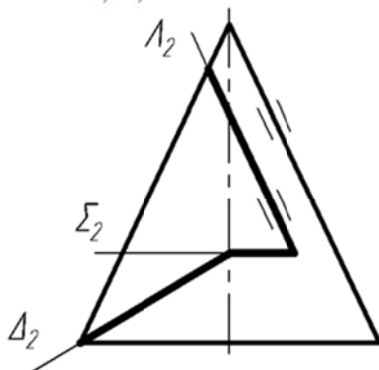


Рис. 2. Методичне забезпечення курсу

На якому епюрі зображено фронтальну площину?



5. Частини яких кривих ліній складають контур перерізу бічної поверхні конуса площинами Δ , Σ , Λ ?



- а) еліпс, коло, парабола;
- б) еліпс, гіпербола; парабола;
- в) еліпс, гіпербола, коло;
- г) парабола, гіпербола, коло.

Рис. 3. Фрагмент підсумкового модульного тестового контролю з курсу (1 семестр)

Основні вимоги до побудови такої структури: логічність виділення структурної одиниці, видимість її зі змісту розділу, наявність для студента можливості прямої навігації з будь-якої структурної одиниці в будь-яку іншу, логічно з нею пов'язану, можливість переходу між розділами курсу. У процесі розробки курсу бралася до уваги ізольованість студента, що навчається дистанційно. Матеріали забезпечувалися необхідними поясненнями, були дружніми до користувача, всі труднощі процесу вивчення автори намагалися передбачити. Методичні посібники були побудовані таким чином, щоб студент міг перейти від діяльності, що виконується під керівництвом викладача, до самостійної діяльності, до максимальної заміни викладацького контролю самоконтролем. Тому в них міститься докладний покроковий опис розв'язків задач із нарисної геометрії, критеріїв правильності рішень, тести для самоконтролю з відповідями.

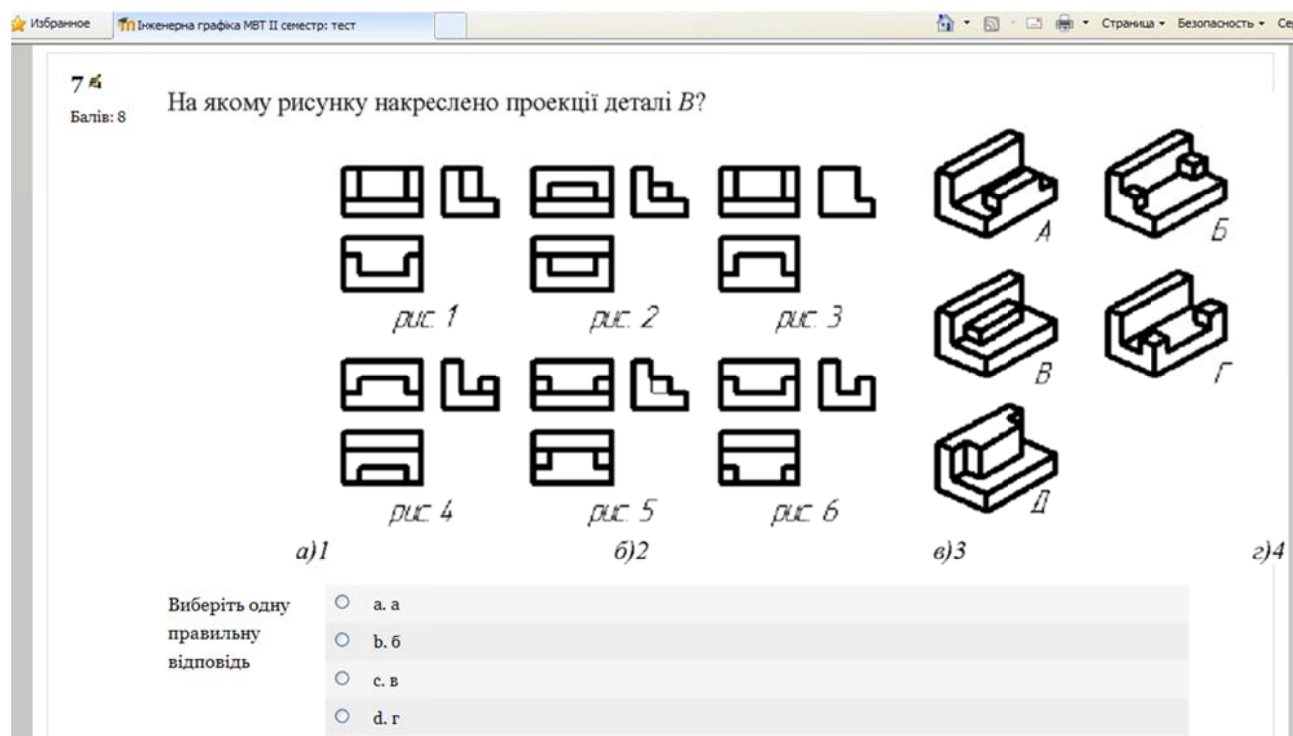


Рис. 4. Фрагмент підсумкового модульного тестового контролю з курсу (2 семестр)

Апробація розробленого дистанційного курсу «Нарисна геометрія, інженерна та комп'ютерна графіка» розпочалася в ІФНТУНГ в 2011-2012 навчальному році для студентів факультету заочного та дистанційного навчання. Досвід викладання засвідчив високий рівень засвоєння матеріалу та високу якість знань, продемонстровану на підсумковому контролі. Отже, використання дистанційних технологій навчання графічних дисциплін бакалаврів технічного спрямування – перспективний напрямок розвитку освітніх технологій навчання для майбутніх інженерів.

Література:

1. Тавгень И.А. Дистанционное обучение: опыт, проблемы, перспективы. – [2-е изд., исправл. и доп.] / под редакцией Ю.В.Позняка. - Мн. : БГУ, 2003. – 227 с.
2. Карабчевский В.В. Методы и средства разработки дистанционных учебников по начертательной геометрии / В.В. Карабчевский // Новый коллегіум. – 2007.– №6.– С.31-37.
3. Шкіца Л.Є. Система дистанційного навчання як методичний засіб при вивченні дисципліни «Інженерна і комп'ютерна графіка»/ Л.Є.Шкіца, О.В.Корнута, Т.О.Пригоровська та ін. // Теорія і методика саморозвитку педагогічної майстерності педагогів вищих технічних закладів України : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, м.Івано-Франківськ, 30 травня-1 червня 2011 року. - 288 с.

Розглянутий досвід упровадження дистанційного навчання з дисципліни «Нарисна геометрія, інженерна і комп'ютерна графіка» на кафедрі інженерної і комп'ютерної графіки ІФНТУНГ, що створює можливість активного діалогу викладача і студента на відстані, а також забезпечує прямий та зворотний зв'язок і психологічну комфортність навчання.

Рассмотрен опыт использования дистанционного обучения по дисциплине «Начертательная геометрия, инженерная и компьютерная графика» на кафедре инженерной и компьютерной графики ИФНТУНГ, что создает возможность активного диалога преподавателя и студента на расстоянии, а также обеспечивает прямую и обратную связь и психологическую комфортность обучения.

This thesis is devoted to the distance learning courses «Descriptive Geometry, Engineering and Computer Graphics» experience implementation. This distance course was developed at the department of engineering and computer graphics of oil and gas university and makes possibility of active dialogue between the teacher and student in the distance, and also provides direct and feedback and psychological comfort studies.

УДК 378.147:802.0

**В.Е. Краснопольський
м. Луганськ, Україна**

ІНТЕГРАЦІЯ WEB І НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

Нині серед методистів в Україні та за кордоном зростає розуміння того, що стандартна процедура іспиту, що спирається, як правило, на тестування, не дозволяє відобразити багато вмінь і навичок, які необхідно формувати у студентів для успішної реалізації їх життєвих і професійних цілей після закінчення університету. Повсюдне застосування тестів є обмеженим для розвитку найважливіших поведінкових навичок і ключових компетенцій, які сьогодні затребувані у професійній діяльності та в повсякденному житті. Менш за все вони налаштовані на виявлення *індивідуальних можливостей і схильностей студентів*.

Для забезпечення нового підходу в оцінюванні та самооцінці студентів пропонується запровадження особливого методичного інструменту «мовний портфоліо».

Використання мовного портфоліо сприяє розв'язанню низки протиріч, що виникають сучасній вищій школі.

1. Між прагненням особистості до самовираження і обов'язковим навчальним планом.
2. Між необхідністю оволодіння великим обсягом інформації та нездатністю деяких студентів оволодіти цією інформацією.
3. Між сучасними вимогами розвивати у студентів здатність до самостійного збору інформації, її аналізу і синтезу та існуючими формами навчання.

Вивчення питань, пов'язаних із використанням Європейського мовного портфоліо у викладанні іноземних мов, знаходить відображення в роботах зарубіжних і вітчизняних учених-експертів і безпосередніх розробників Давида Літеля і Радека Перклова, Рольфа Шерера, К. Ірісханової, І. Халеева, Н. Гальскової, З. Никитенко

Мовне портфоліо є пакетом документів, які дозволяють студентові самостійно фіксувати, аналізувати й оцінювати свої досягнення в оволодінні іноземною мовою в залежності від використовуваних методів і засобів навчання, динаміку оволодіння мови, що вивчається, в різних аспектах [1, с. 174-175].

Портфоліо є не тільки сучасною ефективною формою оцінювання, але й допомагає вирішувати такі важливі педагогічні завдання:

- підтримувати і стимулювати навчальну мотивацію студентів;
- заохочувати активність і самостійність студентів, розширювати можливості навчання та самонавчання;
- розвивати навички рефлексивної і самооцінюючої діяльності студентів;

- формувати вміння ставити мету, планувати та організовувати навчальну діяльність;
- сприяти індивідуалізації навчання;
- створювати передумови для успішної соціалізації.

У практиці викладання іноземних мов можуть бути ефективно використані різні види мовного портфоліо в залежності від його цільової спрямованості [2, с. 154]:

- **мовне портфоліо** як інструмент самооцінки досягнень студента в процесі оволодіння іноземною мовою і рівня володіння іноземною мовою (Self-Assessment Language Portfolio);
- **мовне портфоліо** як інструмент автономного вивчення іноземної мови (Language Learning Portfolio) – даний вид мовного портфоліо може також змінюватись у залежності від одноцільової або комплексної спрямованості: мовне портфоліо з читання (Reading Portfolio), з аудіювання (Listening Portfolio), з говоріння (Speaking Portfolio), з письма (Writing Portfolio), мовне портфоліо взаємопов'язаного розвитку видів іншомовної мовленнєвої діяльності (Integrated Skills Portfolio);
- **багатоцільове мовне портфоліо**, що включає різні цілі в галузі оволодіння іноземною мовою (Comprehensive Language Portfolio);
- **мовне портфоліо як інструмент демонстрації** результату оволодіння іноземною мовою (Administrative Language Portfolio);
- **мовне портфоліо як інструмент зворотного зв'язку** в навчальному процесі з іноземної мови (Show Case, Feedback Language Portfolio).

Цілі та форми роботи з мовним портфоліо (зазначеними видами) в практиці викладання іноземної мови можуть бути різними. Мовне портфоліо є гнучким навчальним засобом, який може бути адаптовано практично до будь-якої навчальної ситуації зі змінною за цілями навчання, віком учнів, рівнем оволодіння іноземною мовою, умовами навчання, індивідуальними особливостями студентів, а також використовуваними методами і засобами навчання. Можливі також комбінації зазначених видів мовного портфоліо за різними цілями роботи з мовою, що вивчається.

Ефективність мовного портфоліо пояснюється автентичним характером оцінки та самооцінки в порівнянні з іншими формами контролю і оцінки, що використовуються у мовній сфері. Це забезпечується представленими в мовному портфоліо реальними навчальними завданнями і продуктами творчої навчальної діяльності, чіткими критеріями оцінки, узагальненням особистого досвіду вивчення іноземної мови. Така форма самооцінки сприяє актуалізації у студентів мотивації, пов'язаної з відображенням реальних результатів навчальної діяльності.

Однією з важливих переваг мовного портфоліо, у порівнянні з традиційними тестами, є можливість для студента самостійно визначити динаміку рівня володіння іноземною мовою.

Запропонована в мовному портфоліо штиррівнева система володіння мовою (табл. 1), що повністю відповідає загальноєвропейським стандартам, є надійною основою для розробки єдиних вимог до сертифікації мовної підготовки студентів. Останнє разом із освітніми стандартами створює передумови для розвитку в країні єдиного освітнього простору в контексті мовної політики, що проводиться Радою Європи [3, с. 1].

Пілотний проект щодо використання Європейського мовного портфоліо було розпочато у 1997-2000 роках у 15 країнах Європи під егідою Європейської ради з мовної політики, Асоціації тестерів Європи. Проект проходив як у середніх, так і у вищих навчальних закладах, мовних школах.

Мовне портфоліо складається з трьох основних компонентів: мовного паспорта, мовної біографії та мовного дос'є. Окрім того, є два додаткових компоненти: Додаток до трудової біографії та Додаток до диплома. Ці документи додаються до заяв при прийом на роботу або інших документів як підтвердження рівня володіння іноземними мовами.

Загальні рівні володіння мовою

Елементарний користувач	A 1 – Інтродуктивний («відкриття»)
	A 2 – Середній («виживання»)
Незалежний користувач	B 1 Рубіжний
	B 2 Просунутий
Досвідчений користувач	C 1 Автономний
	C 2 Компетентний

Мовний паспорт:

- перелік іноземних мов;
- рівень володіння іноземною мовою;
- шкала для самостійного визначення рівня володіння іноземною мовою;
- інформація про мову, що вивчається, і досвід міжкультурного спілкування (де, як довго вивчав (ла) мову, з якою метою відбувалося вивчення; де використовував (ла) знання мови);
- список свідоцтв і дипломів.

Мовна біографія:

- автобіографія;
- описи здійснених проєктів, пов'язаних з перебуванням за кордоном та використанням мови, що вивчається;
- дескриптивні критерії рівнів володіння іноземними мовами;
- контрольні листи самооцінки (1 графа заповнюється студентом, 2 - викладачем).

У контрольних листах для самооцінки студент може відзначити вміння, якими він уже опанував, а також уміння, якими йому доведеться опанувати. На підставі виконаного самоаналізу він може більш чітко планувати свою подальшу навчально-пізнавальну діяльність.

Мовне досє:

- кращі зразки робіт;
- дипломи, сертифікати про закінчення курсів, складання сертифікаційних іспитів і т.д.

Інформатизація суспільства та навчального процесу послужила однією з причин використання у викладанні іноземних мов електронного мовного портфоліо.

В основі створення електронного мовного портфоліо лежить діяльнісний підхід. Він дозволяє враховувати весь діапазон особистісних характеристик людини в першу чергу когнітивні, емоційні і вольові ресурси.

Створення мовного портфоліо в електронному вигляді дозволяє:

- представити роботи студентів у більш повному та наочному вигляді завдяки використанню різних форматів – текстового, аудіо, графічного, відео;
- зберігати, редагувати і демонструвати роботи студентів;
- забезпечити оперативний доступ, у тому числі і дистанційний, до матеріалів електронного портфоліо;
- сформулювати мовну компетентність у студентів;
- підвищити мотивацію студентів подальшого вдосконалення навичок володіння іноземними мовами.

Основний зміст електронного мовного портфоліо збігається з традиційним: головна сторінка; зміст; мета вивчення англійської мови та створення портфоліо; творчі роботи; наукові роботи; сторінки оцінки, сторінки самооцінки.

Електронний портфель – є електронною версією документованих звітів (портфоліо) студентів про досягнення в засвоєнні іноземної мови. Він має низку таких переваг, як: 1) можливість представити роботи студентів у більш повному та наочному вигляді завдяки використанню різних форматів – текстового, аудіо, відео; зберігання, редагування та демонстрація робіт студентів; 2) забезпечення оперативного доступу, в тому числі і

дистанційного, до змісту. Електронне мовне портфоліо може містити не тільки сертифікати, звіти і письмові роботи студентів, а й аудіо- та відеоматеріали, які дозволяють простежити розвиток навичок вимови, аудіювання, говоріння, а також рівень комунікативної компетенції студентів. Не тільки викладач, а й сам студент отримує можливість контролю розвитку та вдосконалення своїх мовних навичок. У даному випадку мова йде про усунення акценту в процесі навчання з викладацької діяльності на діяльність студента, що в свою чергу призводить до самооцінки. Таке усвідомлене навчання сприяє підвищенню мотивації до вивчення іноземної мови. Важливу роль при цьому відіграє рейтингова система оцінки знань студентів, результати якої враховуються під час зарахування студентів до магістратури.

Вивчення сайтів, присвячених темі електронного портфоліо, дає уявлення про різноманітні підходи до роботи з електронним портфоліо. На сайті <http://design.gossoudarev.com/portfolio.html> наводиться наступне визначення: «Під веб-портфоліо розуміється веб-сторінка або веб-сайт студента/учня, який використовується ним для зберігання результатів проектно-дослідницької діяльності, особистих досягнень, наприклад, результатів участі в олімпіадах, конкурсах та інших інтелектуальних змаганнях».

З точки зору технічного рішення цікавим є сайт Міжрегіональної асоціації додаткової освіти (Мадо) (<http://mado.spb.ru/index.php?page=3>). На сайті реалізована автоматизована система оцінки індивідуальних успіхів. У базі даних збираються відомості про інтелектуальний капітал школяра – про перемоги в олімпіадах, участь у семінарах, конференціях, дослідженнях, проектах.

Після реєстрації в Банку особистих досягнень учнів, він отримує індивідуальну ідентифікаційну електронну картку. Власник цієї картки або його батьки можуть через сайт Мадо <http://mado.spb.ru> перевірити свій рейтинг досягнень і порівняти його з рейтингом інших учнів школи, міста, регіону, країни.

Усі нові надходження до банку фіксуються в спеціальній заліковій книжці, яку старшокласник, ставши абітурієнтом, може пред'явити в приймальну комісію обраного ВНЗ. Занесені в базу даних досягнення школяра переводяться у бали відповідно до розробленої шкали. Шкала враховує статус заходу (регіональні олімпіади, міжнародні змагання) і рівень досягнення (учасник, призер або переможець). Далі автоматично обчислюється рейтинг школяра.

З 2006-2007 навчального року на факультеті іноземних мов Пермського державного педагогічного університету функціонує мультимедійний інструмент моніторингу процесу становлення професійних компетенцій у майбутніх учителів іноземних мов – електронний портфоліо студента факультету іноземних мов. Це розміщений на університетському сервері сайт, на якому кожен студент факультету іноземних мов має свій захищений паролем профіль, у якому він окрім екзаменаційних оцінок і позначок про складання заліків з предметів методичного циклу фіксує офіційну інформацію про себе (ПІБ, зображення, номер групи, електронна адреса, зразок підпису), проводить самооцінку рівня досягнутих ним компетенцій з предметів методичного циклу, розміщує виконані завдання, тексти рефератів і курсових робіт, плани-конспекти уроків, методичні розробки тощо.

Методика роботи з електронним портфоліо полягає в наступному: на першому курсі студент отримує від викладача логін і пароль. Для зручності використовуються логіни, складені для всіх за одним шаблоном: прізвище_ № групи, наприклад, Iwanowa718. Надалі викладач має редагувати логіни, змінюючи номер групи. Після отримання даних для входу в портфоліо студент редагує розділ «Портрет».

Для створення та розміщення в Інтернеті мовних електронних портфоліо студентів доцільно використовувати платформу «EDUkIT». На виставці «Сучасні заклади освіти – 2012» (Київ, Україна) розробники платформи «EDUkIT» були нагороджені Золотою медаллю. В основі платформи – авторська система управління змісту «Pulsar», розроблена з використанням безкоштовних сучасних технологій. Робота «Pulsar» не вимагає спеціальних технічних знань. Усі зміни на сайті проводяться в режимі реального часу. «Pulsar» має

багатокористувацький інтерфейс і дозволяє підтримувати сайт відразу в декількох мовних версіях.

Таблиця 2

Бланк оцінки електронного портфоліо

Бали	1	2	3	4	5
Навігація	Більшість лінків не працюють, багато орфографічних помилок	5-10 лінків не працюють, все лінки лінійні, багато орфографічних помилок	3-4 лінки не працюють, багато орфографічних помилок	Лінки працюють, легка навігація, кілька орфографічних помилок	Сторінки з гіперпосиланнями, орфографічні помилки відсутні
Графіка	Немає графіки	Використовуються зображення тільки з кліпарта	Зображення з кліпарта, відскановані картини поганої якості	Зображення з кліпарта, відскановані картини гарної якості	Зображення з кліпарта, відскановані картини гарної якості, використовуються власні малюнки в великій кількості
Інструментальні засоби	Інструментальні засоби не використовуються	Використовуваний звук не пов'язаний зі змістом	Звук хорошої якості, використовується один спеціальний ефект	Оригінальний звук, що включається натисканням на іконку.	Оригінальний звук, відео, анімація, що включаються натисканням на іконку.
Зміст	Тільки особиста інформація	Переважає особиста інформація, відсутні зразки виконаних робіт, вправ, резюме.	Кілька зразків виконаних завдань, хобі, відсутнє резюме	Представлені зразки курсової роботи, виконаних вправ, хобі або резюме	Зразки виконаних вправ, уроків, хобі, резюме
Заголовки /Посилання	Відсутні заголовки або логічні зв'язки	Кілька заголовків не відображають зміст частин	Адекватні заголовки, що мають описовий характер	Деякі заголовки вимагають уточнення	Заголовки забезпечують і демонструють логічний зв'язок, зв'язок між вивченим матеріалом і практичними навичками

Основні функціональні модулі «Pulsar»:

- модуль управління (панель адміністратора, управління скороченнями, шаблони дизайнів, фільтр нецензурних слів і виразів);
- модуль новин (рядок новин і подій, календар заходів);
- архівний модуль (файли, відео, фотогалереї);
- інтерактивний модуль (інтерактивна картка, відео, опитування, форма для підписки на послуги, форма зворотного зв'язку, інтеграція з сервісами YouTube, Slide Share, Wikipedia та ін);
- комунікативний модуль (SEO, RSS, Google Analytics, інтеграція з соціальними мережами – Twitter, Facebook, ВКонтакте і ін);
- модуль дистанційної освіти (тестування, навчання, аналітика) та ін.

Для оцінювання електронного мовного портфоліо доцільно використовувати бланк, розроблений Morris J. [4].

Незважаючи на великий дидактичний потенціал електронного мовного портфоліо, існує низка проблем, що вимагають уваги:

- необхідний додатковий позааудиторний і аудиторний час для ведення записів та аналізу результатів в умовах скорочення годин на викладання іноземних мов;
- наявність у викладачів стереотипів мислення, що перешкоджають перебудові традиційної системи викладання іноземної мови у вищій школі;

- негативне ставлення до мовного портфоліо у певної категорії викладачів як до форми організації контролю і самоконтролю іншомовної підготовки студентів;
- суб'єктивність самооцінки студентами власних мовних умінь і навичок.

Таким чином, мовний Web портфоліо реалізує інноваційний підхід до організації самостійної роботи студентів із вивчення іноземних мов і забезпечує розвиток продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, є інструментом самооцінки та рефлексії власної діяльності студента. На основі аналізу мовного портфоліо студент і викладач можуть планувати подальший розвиток мовних навичок конкретного студента для досягнення наміченого ним рівня.

Література:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. - К. : Ленвіт, 2003.- 273с.
2. Коряковцева Н.Ф. «Европейский языковой портфель» - новая образовательная технология в области обучения иностранным языкам : учебное пособие по курсу «Теория обучения иностранным языкам» / Н.Ф.Коряковцева. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009.
3. Програма з англійської мови для професійного спілкування ; кол-в авторів : Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
4. Morris J. Rubric for Assessing Electronic Portfolios / Morris J. [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.uvm.edu/~jmorris/rubricep.html>

На прикладі використання електронного мовного портфоліо продемонстровано інтеграцію WEB і нових педагогічних технологій у системі іншомовної підготовки студентів немовних внз. У статті розглянуто види, компоненти, проблеми використання мовного портфоліо. Використання електронного мовного портфоліо дозволяє представити роботи студентів у більш повному вигляді завдяки використанню текстового, графічного, аудіо та відеоформатів; зберігати, редагувати і демонструвати роботи студентів; а також забезпечити оперативний доступ до матеріалів.

Ключові слова: рефлексія, електронний мовний портфоліо

На примере использования электронного языкового портфолио показана интеграция WEB и новых педагогических технологий в системе иноязычной подготовки студентов неязыковых вузов. В статье рассмотрены виды, компоненты, проблемы использования языкового портфеля. Использование электронного языкового портфолио позволяет представить работы студентов в более полном виде за счет использования текстового, графического, аудио и видеоформатов; хранить, редактировать и демонстрировать работы студентов; а также обеспечить оперативный доступ к материалам.

Ключевые слова: рефлексия, электронный языковой портфолио.

The integration of WEB and new technologies in teaching of foreign languages of students of non – linguistic tertiary schools is discussed on the example of use of Electronic Language Portfolio. Types, components, problems of use of language portfolio are examined. Electronic Language Portfolio allows students to submit work in more complete form through the use of text, graphic, audio and video formats, store, edit, and display students' work, as well as to provide quick access to the materials.

Keywords: reflection, Electronic Language Portfolio.

ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Постановка проблеми. Приєднання України до Європейського освітнього простору вимагає реформування системи освіти з метою органічної інтеграції національної системи освіти у світову. Згідно з програмою модернізації педагогічної освіти, яка визначена у Національній доктрині розвитку освіти в Україні, «педагогічна освіта, є складовою частиною системи освіти України, виконує актуальне завдання кадрового забезпечення дошкільної, середньої, спеціальної та додаткової освіти, а також початкової, середньої та вищої професійної освіти» [1, с. 11].

Серед основних завдань і напрямів модернізації педагогічної освіти важливим є необхідність навчання майбутніх учителів використанню інформаційно-комунікаційних технологій, оскільки сучасна освіта характеризується активним використанням ІКТ, що забезпечують доступ до глобальних ресурсів Інтернет, функціонування систем автоматизації управлінської діяльності, застосування електронних засобів освітнього призначення, реалізованих на базі технологій обробки аудіовізуальної інформації та інформаційної взаємодії; комп'ютерну психолого-педагогічну діагностику.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми перспективних напрямів формування професійної компетентності майбутніх учителів присвячені праці В. Адольф, Ю. Варданян, Е. Зеєр, І. Зязюн, І. Колесникова, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Мітіна, Е. Рогов, Є. Сахарчук, В. Сериков, В. Синенко, А. Щербаков та ін., в яких розглянуто теоретико-методологічні основи формування професійної компетентності майбутнього фахівця освітньої галузі.

Питанням професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів технологій приділяється увага у працях таких учених, як Ю. Васильєва, Р. Гуревича, М. Жидєлева, В. Сидоренко, В. Сластьоніна, Д. Сметаніна, Д. Тхоржевського та ін.

Мета даної статті висвітлити перспективні напрями формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій в умовах реалізації Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Питання формування професійної компетентності майбутнього учителя-предметника привертає увагу багатьох дослідників, але слід зазначити, що проблеми професійної технологічної підготовки педагога в даний час залишаються недостатньо вивченими.

Перехід до нового покоління галузевих стандартів вищої освіти здійснюється на основі компетентнісного підходу, який передбачає виховання всебічно розвинутого майбутнього фахівця, компетентного як у професійній діяльності, так і при вирішенні будь яких життєвих завдань, з активною життєвою позицією та високим рівнем громадянської свідомості.

Застосування компетентнісного підходу до розробки галузевих стандартів вищої освіти привело до формування нової системи діагностичних засобів з переходом від оцінки знань студентів до оцінки їх компетенцій і визначення рівня компетентності в цілому. При цьому результати освіти розглядалися як очікувані й вимірювані конкретні досягнення студентів (випускників), які визначають, що здатний робити студент (випускник) після завершення всієї або частини освітньої програми.

З метою забезпечення єдиної методологічної основи з урахуванням рекомендацій Болонської групи щодо застосування компетентнісного підходу під час проектування стандартів вищої освіти Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України було розроблено Комплекс нормативних документів. У комплексі було наведено докладний порядок і методику розробки складових галузевих стандартів вищої освіти (освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми та засобів

діагностики рівня якості професійної підготовки фахівця).

Проблемі застосування компетентнісного підходу під час складання галузевих стандартів було присвячено низку науково-методичних публікацій, у яких розкривалися особливості визначення окремих елементів освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми. Однак, застосування компетентнісного підходу під час проектування стандартів вищої освіти майбутнього учителя технології, зокрема освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ) та освітньо-професійної програми (ОПП), залишилися поза увагою, а розроблені робочою групою стандарти так і не набули належного виду.

У Комплексі нормативних документів компетентністний підхід будується на основі європейського проекту TUNING [2]. Слід зазначити, що розробники Комплексу використовують поняття «компетенція» минаючи поняття «компетентність». Саме ж поняття «компетенція» включає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті) [3, с. 12]. Причому, ними справедливо підкреслюється, що це поняття має не тільки когнітивну й операційно-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову сторони (результати освіти, знання, уміння, систему ціннісних орієнтацій), а також має узагальнений, інтегральний характер стосовно понять «знання», «вміння», «навички».

Відповідність якості підготовки майбутнього учителя вимогам галузевого стандарту вищої освіти має визначатись ключовими компетенціями: професійно-педагогічними, комунікативними, соціально-мотиваційними, креативними, інформаційними, які забезпечують формування професійної компетентності майбутніх учителів технології. Усе це призводить до того, що при складанні освітньо-кваліфікаційної характеристики учителя технології виникають дві основні проблеми: як визначити ці компетенції та як вони мають співвідноситися зі змістом професійної діяльності учителя, зокрема – з компетентністю.

Оскільки ключові компетентності фахівця пов'язані з його професійною діяльністю, то для визначення її змісту доцільно застосувати компетентністний підхід, мова про який ідеться в Комплексі нормативних документів [3, с. 38]. Сутність застосування даного підходу полягає в тому, що зміст професійної освіти має бути сформованим не на основі певних наук чи окремих систем вимог, а на основі відповідних професійних задач, що входять до складу професійних функцій чи видів діяльності фахівця будь-якої професії, спеціальності та кваліфікації [3, с. 12]. Трудові функції, типові задачі діяльності та професійні уміння, визначені відповідно до такого підходу, найбільш повно відображають складну специфічну структуру предмета діяльності майбутнього фахівця. Ця структура відображається в ОКХ та ОПП, на основі якої безпосередньо й здійснюється побудова навчального матеріалу та забезпечується формування методології й методики професійного мислення, тобто визначається зміст вищої професійної освіти. Отже, очевидно, – компетентності мають відповідати цим трудовим функціям, типовим задачам діяльності та професійним умінням.

Необхідно відзначити, що система трудових функцій, типових задач і професійних умінь учителя технології була визначена Д. Тхоржевським і В. Курок [4, с. 24] ще для стандарту освітньо-кваліфікаційної характеристики учителя технології (трудового навчання) першого покоління.

Проте у науковій літературі недостатньо розглянуто питання формування професійної компетентності майбутніх учителів технології (спеціальність 6.01010301 – «*Технологічна освіта*»). Майбутній учитель, який пройшов навчання за вказаною спеціалізацією, отримує кваліфікацію «*учитель технологій та креслення*». На нашу думку, під час складання стандарту другого покоління необхідно використати систему змісту професійної діяльності учителя технології, яка відзначається більшою цілісністю, конкретністю та взаємозалежністю між її складовими [5, с. 78]. Ця система діяльності й обумовлює відповідну систему компетентностей.

Як зазначається у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти від 23 листопада 2011 р. № 1392 [6], метою освітньої галузі «Технології» є формування і розвиток проектно-технологічної та інформаційно-комунікаційної компетентностей для реалізації творчого потенціалу учнів і їх соціалізації у суспільстві.

Освітня галузь складається з *інформаційно-комунікаційного та технологічного компонентів*.

Зміст предметів освітньої галузі має чітко виражену прикладну спрямованість і реалізується переважно шляхом застосування практичних методів і форм організації занять.

Інформаційно-комунікаційний компонент спрямований на формування предметної інформаційно-комунікаційної компетентності та ключових компетентностей.

Завданнями навчання інформатики в основній школі є формування в учнів навичок і вмінь проводити основні операції з інформаційними об'єктами, зокрема:

- здійснювати пошук необхідної інформації з використанням пошукових і експертних систем, зокрема Інтернету;
- створювати інформаційні об'єкти, фіксувати, записувати, спостерігати за ними і вимірювати їх, зокрема, в рамках реалізації індивідуальних і колективних проектів;
- висувати і перевіряти нескладні гіпотези навчально-пізнавального характеру, створювати, вивчати та використовувати інформаційні об'єкти;
- використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій для обміну інформацією, спілкування;
- планувати, організовувати індивідуальну і колективну діяльність в інформаційному середовищі.

У галузі теоретичної інформатики учні:

- вивчають, аналізують інформаційні процеси, що відбуваються у живій природі, суспільстві та техніці;
- одержують уявлення про основи управління, прийняття рішень, основні принципи роботи засобів інформаційних технологій;
- ознайомлюються з інформаційним моделюванням;
- розвивають алгоритмічне мислення як засіб планування, організації діяльності.

У галузі соціальної інформатики учні:

- одержують уявлення про роль інформатики та інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку сучасної цивілізації, інформаційній інфраструктурі суспільства, про основні види засобів масової інформації та взаємодію людини з такими засобами;
- засвоюють юридичні та морально-етичні норми роботи з інформаційними даними і програмними продуктами;
- отримують уявлення про інформаційну безпеку суспільства та особистості.

Основною умовою реалізації *технологічного компонента* є технологічна та інформаційна діяльність, що провадиться від появи творчого задуму до реалізації його в готовому продукті.

Професійна діяльність майбутнього учителя технологій характеризується його виробничими функціями (трудовими, службовими), під якими розуміють коло обов'язків, котрі він виконує відповідно до займаних посад. Своє нормативне відображення вони знаходять у переліку посад, які може займати (заміщати) фахівець з відповідною освітою відразу після закінчення вищого навчального закладу та за наявності виробничого стажу. Для стандарту другого покоління передбачається визначення таких виробничих функцій, як дослідницька, проектувальна, організаційна, управлінська, технологічна, контрольна, прогностична та технічна. Але, з огляду на особливості професійної діяльності учителя технології, вони не зовсім відповідають сукупності його обов'язків. Відповідно до об'єктів (суб'єктів) діяльності учителя технології функціями його професійної діяльності є щодо [7, с. 78]:

- особистості дитини – виховна, навчальна, методична, дослідницька та організаційна (щодо навчально-виховного процесу);

- освітньої галузі, яку викладає учитель, – технологічна, методична, розвивальна, організаційна (щодо матеріальної бази);
- соціуму – громадська, робота з батьками, робота в об'єднаннях, робота з установами тощо.

Професійні вміння учителя технологій пов'язані з компонентами діяльності, якими, як відомо, є матеріали, засоби, процес, умови та результат її здійснення. Алгоритми діяльності з цими компонентами зумовлюють технологію виконання будь-яких типових професійних задач фахівця. Такими є, наприклад, для типової задачі з дослідження методик виховання (дослідницька функція) наступні вміння: визначення проблеми дослідження, використання методів дослідження, проведення дослідження, опис його процесу, складання аргументованих висновків тощо. А для типової задачі з формування здатності в учнів до виготовлення виробів (технологічна функція) до професійних умінь учителя належать: добір матеріалів, управління верстатами та володіння інструментами, виконання технологічних операцій, урахування безпечних умов праці та (або) технічних умов, контроль якості продукції (виробів). Система таких професійних умінь учителя й обумовлює систему компетентностей третього рівня, на основі якої при складанні освітньо-професійної програми визначаються елементи знань, будуються змістові модулі та початкові дисципліни (спочатку практичні, а потім прикладні й фундаментальні) й блоки чи цикли навчальних дисциплін.

Зупинимось на останньому технологічному аспекті підготовки висококваліфікованого спеціаліста в галузі технологій та його використання в навчальному процесі.

Важливість і актуальність цієї проблеми підтверджують положення, опубліковані в роботах [8, с. 10; 9, с. 24], де зазначається, що учитель технологій, який зможе виконувати завдання педагогічної освіти на етапі модернізації освіти в Україні в рамках інформатизації освіти, повинен не тільки володіти фундаментальними і технологічними знаннями в галузі технологій, а й бути висококваліфікованим фахівцем в галузі ІКТ та педагогічних технологій та їх використання в навчальному процесі.

Іншими словами, учитель технологій має бути ще і постановником завдань у галузі педагогічних технологій, які прагнуть підвищенню якості навчального процесу, (а іноді і розробником рішень цих завдань) як у шкільній, так і у вузівській практиці в умовах поліпарадигмальної сучасної освіти і спрямованих на вирішення завдань інформатизації та модернізації освіти, які передбачають розвиток існуючих та створення нових засобів навчання, і впровадження останніх в педагогічну практику для розвитку існуючих традиційних і нових дистанційних форм, методів і цілих систем навчання, де основним елементом стають інформаційно-освітні системи навчального призначення та управлінського. До першого типу належать електронні навчальні ресурси (комплекси), комп'ютерні навчальні інтерактивні програми, тестові завдання, освітні Веб-сайти, Веб-портали та інші Інтернет-ресурси. До другого типу належать різні інформаційні системи управління освітою.

Основні напрями професійної діяльності сучасного учителя технологій, пов'язані зі здійсненням функцій організатора інформатизації освіти середнього рівня освіти і школи, зокрема, які визнані необхідністю реалізації психолого-педагогічних цілей навчання і виховання в умовах упровадження в сферу освіти ІКТ [10, с. 461]:

- створення та вдосконалення методичних систем навчання, реалізованих на основі сучасних технологій інформаційної взаємодії (мультимедіа, телекомунікації, геоінформаційні, в перспективі «віртуальна реальність»);
- забезпечення педагогічно доцільного використання потенціалу розподіленого інформаційного ресурсу, який надає Інтернет, та організації навчальної інформаційної взаємодії на базі комп'ютерних мереж (локальних, глобальних);
- інформатизація управління освіти на основі автоматизації процесів інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу та організаційного управління навчальним закладом, діагностики стану інформатизації освітнього закладу, планування впровадження та розвиток ІКТ;

– психолого-педагогічна діагностика контролю та оцінки знань учні, вміння застосовувати комп'ютерні тестуючі, діагностуючі методики для визначення рівня інтелектуального потенціалу учня.

У межах реалізації вище зазначених напрямів професійної діяльності учитель технологій має забезпечити основні функції в умовах інформатизації навчальних закладів:

1. Організація процесу інформатизації навчальних закладів.
2. Координація впровадження засобів ІКТ в навчальний процес.

Зазначимо, знання та вміння якими має володіти майбутній учитель технологій за спеціалізацією – інформатика для забезпечення інформатизації навчального процесу у навчальних закладах:

- 1) Знання та вміння організувати ефективне використання комп'ютерної техніки та засобів ІКТ в навчальному процесі;
- 2) Знання, щодо створення та вдосконалення навчальних автоматизованих систем навчання, реалізованих на основі сучасних засобів ІКТ для інформаційної взаємодії учасників навчального процесу;
- 3) Знаннями та вміннями застосовувати ІКТ для вивчення навчального матеріалу та психолого-педагогічної діагностики рівня інтелектуального потенціалу учня, контролю і оцінки їх знань;
- 4) Уміння здійснювати інформаційну діяльність, пов'язану з упровадженням ІКТ, зокрема мережових комунікацій у навчальний процес;
- 5) Уміння виконувати та застосовувати навчальні телекомунікаційні проекти;
- 6) Уміння забезпечувати ефективну та безпечну діяльність у процесі вивчення предметів шкільного циклу шляхом організації пошуку навчальної інформації серед ресурсів Інтернет.

Висновки. Формування основ професійної компетентності майбутнього учителя технологій в умовах реалізації Болонського процесу здійснюється за трьома напрямками психолого-педагогічному, методичному та спеціальному. Вони взаємопов'язані, їх єдність і цілісність – необхідні умови професійно-педагогічному напрямку навчання і виховання майбутніх учителів. Перший напрямок до деякої міри уніфіковано в практиці підготовки учителя будь-якої спеціальності і тому розробляється на загальнопедагогічному рівні. Друге – відповідає за профільну підготовку учителя, яка забезпечує майбутнього учителя технологій уміннями викладати навчальний предмет у школі (розробка цього напрямку в рамках сучасних умов модернізації освіти – наукова проблема, що вимагає спеціальних, самостійних досліджень). Нині ми знаходимося в межах третього напрямку і говоримо про можливість розвитку змісту навчальної дисципліни «Технології» в педагогічному університеті для формування основ професійної майстерності майбутнього учителя технологій.

Література:

1. Про національну доктрину розвитку освіти: Указ Президента України від 17.04.2002 року № 347 // Офіційний вісник України. – 2002. – №16. – С. 11-14.
2. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.let.rug.nl/TuningProject/index.htm>
3. Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти / [укл. Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Л. О. Котоловець і ін. ; під заг. ред. В. Д. Шинкарука]. – К. : ІТЗО, 2008. – 68 с.
4. Тхоржевський Д.О. Про освітньо-кваліфікаційну характеристику учителя технології / Д.О.Тхоржевський, В.П.Курук // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Айлант, 2000. – Вип. 18. – С. 24-27.
5. Стешенко В.В. Теоретико-методологічні засади фахової підготовки майбутнього учителя технології в умовах ступеневої освіти : монографія / В. В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2004. – 188 с.
6. Постанова КабМіну України від 23 листопада 2011 р. № 1392. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти.
7. Стешенко В. В. Теоретико-методологічні засади фахової підготовки майбутнього учителя технології в умовах ступеневої освіти : монографія / В. В. Стешенко. – Слов'янськ : СДПУ, 2004. – 188 с.

8. Кoberник О. М. Трудове навчання в школі : проектно-технологічна діяльність. 5-12 класи / за ред. О. М. Кoberника, В. В. Бербец, Н. В. Дубова та ін. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 256 с.
9. Тхоржевський Д. О. Про освітньо-кваліфікаційну характеристику учителя технології / Д. О. Тхоржевський, В. П. Курок // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Херсон : Айлант, 2000. – Вип. 18. – С. 24-27.
10. Куцак Л. В. Проблеми якості фахової підготовки сучасного учителя технологій / Л. В. Куцак // Актуальні проблеми математики, фізики і технологічної освіти : збірник наукових праць. – Випуск 8. – Вінниця : ФОП Данилюк В. Г. 2011. – С. 461-464.

Автором розглянуті перспективні напрями формування професійної компетентності майбутніх учителів технологій в умовах реалізації Болонського процесу. У статті проаналізовані та розкриті основні проблеми професійної підготовки учителя технологій та шляхи модернізації педагогічної освіти в Україні.

Ключові слова: професійна компетентність, компетентність, компетентнісний підхід, компетенція, учитель технологій, Болонський процес.

Автором рассмотрены перспективные направления формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологий в условиях реализации Болонского процесса. В статье проанализированы и раскрыты основные проблемы профессиональной подготовки учителя технологий и пути модернизации педагогического образования в Украине.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентность, компетентностный подход, компетенция, учитель технологий, Болонский процесс.

Perspective directions of forming of professional competence of future teachers of technologies in the conditions of realization of Bolonskiy prosess is consider by the author. Basic problems of professional preparation of teacher of technologies and ways of modernisation of pedagogical education in Ukraine are analysed and exposed in the article.

Keywords: professional competence, competence, competence approach, competense, teacher of technologies, Bolonskiy prosess.

УДК [378.011.3 – 051:811] : 316.774

**Т.Ю. Лозицька
м. Луганськ, Україна**

ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ФІЛОЛОГІВ

Сучасний світ неможливо уявити без медіа, які з космічною швидкістю проникають у різні сфери життя. Незаперечним також є вплив створеного інформаційного простору на освіту, навчально-виховний процес у всіх навчальних закладах. Тому проблема медіаосвіти студентів та учнів є дуже актуальною у наш час.

Перші спроби медіаосвіти вчителів були зроблені в Радянському Союзі в 20-х роках ХХ століття. Але впродовж наступних сорока років цей досвід не набув ніякого продовження, і лише в 70-х – 80-х роках ХХ століття знову проводилися спроби в цьому напрямку.

Перегляд теоретичних джерел і практичного досвіду російських та українських діячів медіаосвіти показав, що в даний час у вітчизняній педагогіці менш за все розроблена галузь, присвячена розвитку медіакомпетентності майбутніх педагогів. До цього часу проводилися здебільшого дослідження російських учених, які торкалися аудіовізуальної (Л. Баженова, О. Баранов, Ю. Божков, Е. Бондаренко, та інші) та інтегрованої (А. Брейтман, С. Гуділіна, А. Журін, Л. Зазнобіна, К. Тихомирова, М.Фомінова та інші) медіаосвіти школярів, питань створення та використання екранних засобів навчання в школі (С. Архангельський, А. Гавриченков, В. Польовий, Л. Прессман, С. Черепинський та інші), медіаосвіта на матеріалі преси (Е. Вартанова, А. Короченський, А. Школьник та інші), та інші дослідження, які стосувалися фотографії, радіо, телебачення, музики, комп'ютерних систем. Однак жодне з досліджень не претендувало на розробку моделі та технології розвитку медіакомпетентності майбутніх педагогів. Найбільш близько до цієї теми підійшли у своїх роботах А.Спічкіна і В.Возчікова, але праці А.Спічкіна в більшій мірі стосувалися шкільного матеріалу, а брошура В.Возчікова обсягом у 25 сторінок присвячена підготовці майбутніх філологів-журналістів.

Мета статті полягає у розкритті поняття медіакомпетентності та її компонентів, а також у деяких особливостях її формування в учителів-філологів.

Ми повністю поділяємо думку впливового британського діяча медіапедагога – дослідника Д. Букингема про те, що епоха «інформаційного суспільства» призвела до появи нової парадигми медіаосвіти. Медіаосвіта тепер не перебуває в опозиції по відношенню до системи сприйняття шкільної студентської аудиторії. Вона не розпочинається з уяви про те, що медіа обов'язкові і неминуче небезпечні, або що молоді люди – просто пасивні жертви впливу медіа. Навпаки, медіаосвіта все більше ставить у центр особистість учня і починається з опори та наявності у нього медійних знань та досвіду. Медіаосвіта не намагається відгороджувати молодих людей від впливу медіа. І, таким чином, вести їх до «кращих зразків», але дає можливість учням приймати обґрунтовані рішення стосовно їх особистого «захисту». Медіаосвіта бачиться не формою захисту, а формою підготовки [1, с. 45].

Результатом медіаосвіти стає підвищення рівня медіакомплектності/ медіаграмотності аудиторії. Медіакомпетентність багатомірна і потребує широкої перспективи, яка базується на розвинутій структурі знання. Це не застигла категорія. Теоретично збільшувати міру медіакомплектності можна протягом усього людського життя, сприймаючи, інтерпретуючи й аналізуючи пізнавальну, емоційну, естетичну й етичну медіаінформацію. Аудиторія, що знаходиться на більш високому рівні медіаграмотності володіє більш високим рівнем поняття і оцінки медійного простору. Медіакомпетентність може допомогти людині «дати відповіді на питання в контексті історично обмежених значень, доступних йому і його сприйняттю. Грамотність читання і переосмислення медіатекстів сприяє поясненню питання: «Ким я стаю, коли я бачу це?» [2, с. 357]

Медіакомпетентність дає людям поняття того, як медіатексти, які є частиною нашого повсякденного життя, допомагають пізнанню світу в різних соціальних варіаціях, економічній і політичній позиції. Критична медіаграмотність припускає утворення товариств активних читачів і авторів, які можуть вплинути на рішення медійних агентств, оскільки вони взаємодіють у складних соціальних і культурних контекстах. Проблеми гендера, раси, класу, віку та інших сторін ідентичності – історична частина цих повсякденних взаємодій.

При цьому треба уміти знайти баланс між різними шляхами для досягнення медіакомпетентності. Збільшення тільки практичними вправами чи абстрактним теоретизуванням може привести до невдачі. Ось чому ціль медіаосвіти не має фокусуватися тільки на навчанні школярів-студентів (чи дорослої аудиторії) «читати» і витягати сутність із медіатекстів, чи надавати їм можливість утворювати особисті медіатексти, систематично розмірковувати про процеси «читання» і «письма», розуміти і аналізувати їх особисту діяльність як читачів і авторів.

Звертаючись до ситуації в Росії, на жаль, неможливо не погодитися з тим, що «проблема підготовки підростаючого покоління до життя в епоху інформаційного «вибуху», інформаційних технологій, зростання ролі інформації як економічної категорії не актуалізується в контексті шкільної освіти, випускник школи виявляється не готовим до інтеграції в світовий інформаційний простір» [3, с. 27]. У більшості це наслідок низької медіакомпетентності російських учителів.

Дослідники і педагоги різних країн світу часто підкреслюють необхідність медіаосвіти майбутніх учителів. Припускається, що медіаграмотний педагог зуміє:

- заохочувати і розвивати в учнів бажання задавати обґрунтовані проблемні питання, пов'язані з медіа;
- використовувати в викладанні дослідницьку методику, коли учні можуть самостійно шукати (медіа) інформацію, щоб відповісти на різноманітні запитання, застосовувати знання, одержані в навчальному курсі до нових галузей;
- допомогти школярам-студентам розвивати здібності використовувати різноманітність первинних джерел (медіа) інформації, щоб досліджувати проблеми і потім зробити узагальнені висновки;

– організувати проведення дискусій, де учні вчаться толерантно вислуховувати інших і тактично висловлювати особисті погляди, в тому числі про медіатексти; підтримувати відкриті обговорення, де немає категоричних відповідей на багато запитань;

– заохочувати учнів розмірковувати над їх особистими медійними дослідженнями на підставі досягнутого порозуміння [2, с. 333].

З іншого боку, «вивчення стану практики вищої школи свідчить, що не сформованість у студентів – майбутніх учителів такої якості, як медіаосвіта, незаперечна. Майбутні вчителі не підготовлені до роботи з інформацією. Відсутнє цілеспрямоване педагогічне керівництво формуванням медіаосвіти майбутніх учителів» [4, с. 14].

А для того, щоб підготувати майбутніх і діючих педагогів до медіаосвіти школярів, потрібно врахувати медіакомпетентність та її показники.

По-перше, дамо визначення поняттю медіакомпетентність, сформульоване одним із російських медіапедагогів А. Федоровим. Він визначає **медіакомпетентність** особистості як сукупність її мотивів, знань, умінь, здібностей, показниками якої є: мотиваційний, контактний, інформаційний, перцептивний, інтерпретаційно-оцінюючий, практико-операційний, діяльний, креативний. Ці показники сприяють використанню, критичному аналізу, оцінці, передачі й утворенню медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі.

Таким чином, для особистості, яка володіє високим рівнем медіакомпетентності, притаманні наступні характеристики:

1) мотиваційного показника: широкий комплекс жанрових, тематичних, емоційних, гносеологічних, гедоністичних, інтелектуальних, психологічних, творчих, етичних, естетичних мотивів з медіа і медіа текстами, які включають:

Вибір різноманітного жанрового і тематичного спектру медіатекстів при обов'язковому включенні:

- не розважальних жанрів;
- прагнення одержати нову інформацію;
- прагнення до рекреації, компенсації розваг;
- прагнення до ідентифікації, співчуття;
- прагнення до підтвердження особистої компетентності в різних сферах життя і медіакультури;
- прагнення до пошуку матеріалів для навчальних, наукових, дослідницьких цілей;
- прагнення до художніх вражень;
- прагнення до філософського, інтелектуального, етичного, естетичного спору-діалогу з утворювачами медіатекста, до критики їх позицій;
- прагнення навчитися утворювати медіатексти самому, вивчаючи конкретні приклади творчості професіоналів;

2) контактного показника: часті контакти з різними видами медіа і медіатекстів;

3) інформаційного показника: знання більшості базових термінів, теорій, основних фактів історії розвитку медіакультури, творчості діячів медіакультури, чітке розуміння процесу масової комунікації і медійних впливів в контексті реального світу;

4) перцептивного показника: ототожнення з автором медіатексту у дотриманні основних компонентів різних видів ідентифікації [5, с. 314];

5) інтерпретаційно-оцінюючого показника: вміння критично аналізувати процес функціонування медіа в соціумі з урахуванням різноманітних факторів на підставі високо розвинутого критичного мислення. Аналіз медіатекстів на підставі здібності до медіасприйняття, здібності до аналізу і синтезу форми медіатексту, розуміння, інтерпретація, яка припускає порівняння, абстрагування, індукцію, дедукцію, синтез, критичну оцінку авторської концепції в контексті структури витвору, історичному і культурному контекстах (при цьому виражається аргументована згода чи незгода з авторською позицією творця медіатексту, критична оцінка моральної, емоціональної, естетичної, соціальної значущості медіатексту, вміння співвіднести емоціональне сприйняття з понятійним судженням,

перенести це судження на інші жанри/види медіакультури, пов'язати медіатекст зі своїм досвідом і досвідом інших людей і т.п.). У цілому виявляється критична автономія особистості, її критичний аналіз медіатексту заснований на високих рівнях «інформаційного», «мотиваційного» і «перцептивного» показників;

б) практико-операційного показника: практичне уміння самостійного вибору, утворення-розповсюдження медіатекстів (у тому числі – утворених особисто чи в складі групи людей) різних видів і жанрів, уміння активної самоосвіти в медійній сфері;

7) креативного показника розвитку медіа компетентності аудиторії: яскраво виражений рівень творчого початку в різних видах діяльності.

Представлена класифікація компонентів медіа компетентності А. Федорова в повній мірі співпадає з готовністю майбутнього педагога до розвитку інформаційної культури учнів, яка визначається І. Доніною як «цілісне інтегральне новоутворення, яке відображає здатність майбутнього педагога до інформаційно-педагогічної діяльності, яка містить мотиваційно – ціннісний, когнітивний та операційний компонент» [6, с. 11].

У процесі розробки своєї класифікації розвитку медіакомпетентності / медіа грамотності особистості А. Федоров урахував також характеристики високого та низького рівня, розроблені Дж. Поттером [2, с. 28]:

Характеристика високого рівня розвитку медіакомпетентності:

- виділення головного змісту медіатексту;
- аналіз: виявлення головних елементів медіатексту;
- порівняння: визначення однакових та унікальних фрагментів медіа тексту;
- оцінка цінності медіа тексту чи його фрагменту; судження на базі порівняння згідно з визначеним компонентом;

- реферування: здатність створювати стислий, зрозумілий і точний опис медіа тексту;
- узагальнення;
- дедукція: використання загальних принципів, щоб пояснити окремі дані;
- індукція: визначення загальних принципів після отримання окремих даних;
- синтез: здатність наново збирати елементи в нову структуру» [2, с. 53].

Характеристика низького рівня розвитку медіакомпетентності:

- «слабкий інтелект» (по відношенню до рішення проблеми та творчих здібностей), слабка пам'ять;
- тематична залежність, відсутність прозорливості, тобто нагадування того, що є важливим у повідомленні; потреба в довідниках, помічниках, керівництві у вивченні;
- низька терпимість до багатозначності медіатекстів, невпевненість;
- слабе концептуальне диференціювання при наявності небагатьох категорій для повідомлень; негативне ставлення до нових повідомлень, які не відповідають звичним категоріям, чи спрощення поданого медіатексту;
- висока імпульсивність швидко прийнятих рішень з принесенням у жертву точності» [2, с. 28].

Перспектива нашого подальшого дослідження полягає у розробці системи формування медіа компетентності.

Література:

1. Buckingham, D. Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture / D. Buckingham. – Cambridge: Polity Press, 2003. – 219 p.
2. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза / А. В. Федоров. – М. : МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. – 616 с.
3. Зазнобина Л.С. Стандарт медиаобразования, интегрированное различными школьными дисциплинами / Л. С. Зазнобина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1998. – № 3. – С. 26-34.
4. Змановская Н.В. Формирование медиа-коммуникативной образованности будущих учителей : автореф. дис. канд. пед. / Н. В. Зазнобина. – Красноярск, 2004. – 24 с.
5. Усов Ю.Н. Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников : автореф. дис. канд. пед. / Ю. Н. Усов. – М., 1989. – 362 с.

6. Доница И.А. Формирование готовности будущего педагога к развитию информационной культуры младших школьников : автореф. дис. канд. пед. наук / И. А. Доница. – Новгород, 1999. – 18 с.

У статті розглянуто проблему актуальності формування медіакомпетентності майбутніх учителів-філологів.

Ключові слова: *медіа, медіаосвіта, медіатекст, медіакомпетентність.*

В статье рассмотрена проблема актуальности формирования медиакомпетентности будущих учителей – филологов.

Ключевые слова: *медиа, медиаобразование, медиатекст, медиакомпетентность.*

This article discloses the actuality of mediacompetence of future teachers.

Keywords: *media, mediaeducation, mediatext, mediacompetence.*

Д.М. Луп'як
м. Вінниця, Україна

ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Постановка проблеми. Підвищення суспільних вимог до ЗНЗ і вчителів, зміни у змісті та методах їхньої роботи зумовили необхідність докорінної перебудови системи професійної підготовки майбутніх фахівців. Реформування української системи освіти відбувається відповідно до світових тенденцій, які встановлюють пріоритет творчого розвитку, критичного мислення, компетентностей особистості над традиційним заучуванням знань і вмінь.

Процес реформування системи вищої освіти в Україні також передбачає зміни в навчально-виховному процесі ВНЗ. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-методичних матеріалів, форм і методів навчання [1].

Пошук нових підходів у навчанні та вихованні студента має бути спрямований на всебічний розвиток особистості як головного суб'єкта сучасного педагогічного процесу [3]. Тому основним завданням вищої школи є виховання особистості, яка володіє мистецтвом пізнання, мислення та спілкування, організації своєї інтелектуальної та фізичної праці, інтересом до творчого застосування професійних знань, мистецтвом жити за законами моралі та здатністю до самореалізації у своїй професійній діяльності. Педагогічні ВНЗ, котрі здійснюють підготовку вчителів технологій зіштовхуються з проблемами, які тісно пов'язані з інтеграційними перетвореннями в освітній галузі «Технології» та Болонським процесом, що висуває низку вимог стосовно якісної підготовки майбутніх фахівців. У сучасних умовах важливо переглянути систему педагогічної освіти, забезпечивши її кардинально новими технологіями, що допоможуть вивести її на новий, якісно вищий рівень, створять належні умови для професійної підготовки учителя до професійної діяльності [9].

Підготовка вчителя до педагогічної діяльності – це процес формування його професійної готовності, яка містить: сумарну характеристику здобутих знань; компетенцію як загальну здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, нахилах, набутих у процесі навчання в ВНЗ. Майбутні вчителі технологій здобувають ґрунтовні знання з циклу дисциплін професійної та практичної підготовки, проте актуальною є проблема формування компетентного фахівця не лише з набором знань, а й комплексом професійно-фахових компетентностей (професійно-фахових якостей), які є основою навчально-виховного процесу.

Таким чином система навчання у педагогічних ВНЗ потребує нових підходів у підготовці фахівців технологічної освіти. Важливим аспектом проблеми підготовки майбутніх учителів технологій є недостатня готовність високоосвічених професіоналів із сучасним креативним типом мислення.

Майбутній учитель не стільки має контролювати вивчення і відтворення учнем певних знань і відповідних умінь, а допомагати і підтримувати його у процесі засвоєння і застосування нових знань на практиці з урахуванням його особистих здібностей і природних нахилів.

Відповідно до цього змінюються традиційні підходи до змісту освіти, і зокрема, у вивченні учнями технологій. Так, сучасний розвиток суспільства та виробництва потребує не лише навчати учнів запам'ятовувати і відтворювати техніко-технологічні знання та прийоми роботи інструментом, а й застосовувати такі знання та вміння на практиці – через розв'язання творчих завдань (виконання навчальних і творчих проєктів), формування відповідного досвіду [8].

Подолати пасивність до майбутньої педагогічної діяльності, надмірний раціоналізм і скептицизм студентів можна за рахунок упровадження сучасних новітніх технологій та інноваційних методик навчання, а також створення ситуацій вільного вибору в процесі навчально-трудової діяльності.

Аналіз стану фахової підготовки вчителів технологій дозволив виявити ряд суперечностей, які мають місце у процесі формування фахових компетентностей, а саме: між необхідністю розвитку творчих здібностей учнів та недостатнім рівнем підготовки до такої діяльності майбутніх фахівців; між потребами сучасного суспільства у розвитку творчої особистості вчителя технологій і недосконалістю підготовки фахівця у вищому навчальному закладі.

Актуальність, теоретичне та практичне значення окресленої проблеми у системі педагогічних вищих навчальних закладів, недостатня її теоретична та методична розробленість, а також вимоги сьогодення обумовили необхідність у проведенні дослідження.

Аналіз попередніх досліджень. У сучасній науково-педагогічній літературі представлено низку праць з теорії і досвіду вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх учителів технологій. Теоретичні засади фахової підготовки учителів, за умов нерозривності професійного та соціального компонента у вивченні навчальних предметів у педагогічних ВНЗ, спираються на психологічні та педагогічні дослідження А.Алексюка, І.Зязюна, В.Кременя та інших учених [2; 7; 9]. Порівняння традиційної та інноваційної моделей освітньої діяльності проводиться у роботах М. Кларіна, В. Ляудіс. Розробці теорії та практики використання інноваційних навчальних технологій присвячені роботи І. Дичківської, В. Стрельнікова, Д. Чернілевського.

Аналіз наукових досліджень і публікацій засвідчив, що для формування фахових компетентностей у процесі підготовки вчителів технологій доцільно дотримуватися психолого-педагогічних принципів: індивідуальної мотивації та особистої привабливості мети навчальної діяльності; здатності осмислено сприймати теоретичні основи педагогічних знань з подальшою їх творчою інтерпретацією; постійного підвищення професійної та фахової майстерності; отримання задоволення від процесу навчання; інтеграції педагогічної діяльності і неперервності навчання; використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі тощо.

Незважаючи на те, що науково-методична база для підготовки майбутніх учителів технологій існує, на практиці ми бачимо студентів і випускників напрямку підготовки «Технологічна освіта», які ще недостатньо усвідомлюють значення власної духовності й етики спілкування, необхідності власного саморозвитку та самовдосконалення, як передумови успішної реалізації свого професійного і людського потенціалу.

Формування професійної компетентності вчителя технологій – це складний процес «проекування» особистості. Створення певних педагогічних умов у процесі навчання надасть змогу кожному студенту сформувати свою особистісну модель на шляху до вдосконалення професійної майстерності. До таких умов належать: збільшення кількості годин на дисципліни професійної та практичної підготовки; проходження практик студентами протягом усього періоду навчання; забезпечення професійної спрямованості дисциплін, які не входять до вищезгаданого циклу; наявність висококваліфікованих кадрів (професорсько-викладацького складу), навчально-методичного та матеріально-технічного забезпечення.

Мета даної статі – теоретично обґрунтувати поняття «фахова компетентність» та її важливість у процесі становлення майбутнього вчителя технологій. Розкрити умови та зміст технології формування фахових компетентностей майбутнього вчителя трудового навчання в педагогічних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Професійно важливі якості майбутнього фахівця – це ті його індивідуальні особливості, що сприяють формуванню у людини позитивного ставлення до своєї професії і людей, з якими він працює, прагнення до особистісного зростання, професійного вдосконалення.

Для цього кожному студенту важливо з перших днів налаштуватися на активну працю, добре і сумлінне навчання, яке має здійснюватися не лише в аудиторіях, лабораторіях, навчальних майстернях на лекціях, семінарських чи лабораторних заняттях, а передусім самостійно. У педагогічних ВНЗ закладається фундамент знань із спеціальності, тому в процесі навчання необхідно не лише засвоїти програмовий матеріал, але й набути навички творчої самостійної роботи. Тому з першого семестру студент має засвоїти методи самостійної розумової праці, свідомо і наполегливо розвивати свої творчі здібності, бо лише так можна сформувані власні погляди, переконання, культуру. Самостійність як риса особистості з'являється у людей не одразу. Вона набувається і вкорінюється поступово, в процесі систематичної роботи над собою. Студент має вміти слухати, розуміти, конспектувати лекції, знайти рекомендовану літературу, розібратися в ній, скласти конспект, підготуватись до семінарських, лабораторно-практичних занять, іспитів та ін. Для цього потрібна наполегливість, система, звичка до самостійної праці.

З перших днів навчання необхідно акцентувати увагу студентів на значимості професії вчителя технологій, розвитку до неї особистісного інтересу, формування професійно-мотивованої спрямованості на майбутню діяльність. Необхідно говорити про труднощі цієї професії, необхідність великих зусиль для засвоєння, розвитку потрібних якостей і подолання негативних рис. Для цього в теоретичних курсах слід застосовувати активні методи: психологічні тести, анкети, проблемні ситуації, ділові ігри, тренінги, педагогічні дослідження тощо. Їх проведенню допомагають сучасні технічні засоби навчання та їх використання в навчальному процесі, робота в лабораторіях, опрацювання наукової та науково-методичної літератури, періодичних видань; різні форми позааудиторної роботи (виконання лабораторних робіт, підготовка до виступів, розробка та виготовлення творчих проєктів, написання курсових і дипломних робіт). Ці та інші форми розширюють світогляд студентів, виховують інтерес до своєї професійної діяльності, тактовність, делікатність, відповідальність, організованість, комунікабельність, тобто, продовжують педагогічний процес, поглиблюють його, формують професійну компетентність.

Організація практики студентів займає особливе місце у підготовці майбутніх учителів технологій. Основними умовами ефективності проходження педагогічної практики є її психолого-педагогічна спрямованість, теоретичне обґрунтування, навчальний і виховуючий характер, комплексний підхід до змісту й організації її проведення. Першочерговими й обов'язковими завданнями кожної практики визначені такі: виховання в студентів стійкого інтересу і любові до професії вчителя, потреби в педагогічній освіті; закріплення, поглиблення загальнолюдських, психолого-педагогічних і спеціальних знань у процесі їх використання під час вирішення конкретних педагогічних завдань; формування і розвиток у майбутніх учителів професійних умінь і навичок; вироблення творчого дослідницького підходу до педагогічної діяльності; ознайомлення з сучасним станом навчально-виховної роботи в школі, з передовим педагогічним досвідом; надання посильної допомоги навчально-виховним закладам у розв'язанні завдань національного виховання учнів [6].

Ці завдання безперервно протягом усього періоду навчання спрямовують студентів до практичної діяльності.

Під час виробничої, позашкільної, педагогічної практики студент має оволодіти основами таких професійно-педагогічних умінь:

- навчитися визначати конкретні навчально-виховні завдання, виходячи із загальної мети національного виховання, з урахуванням вікових і індивідуальних особливостей учнів і соціально-психологічних особливостей колективу;
- вивчати особистість школяра з метою діагностики і проектування її розвитку і виховання;
- оволодіти здійсненням поточного і перспективного планування педагогічної діяльності (навчальної і позакласної роботи з предмету, різноманітної діяльності учнів і т.д.);
- навчитись використовувати різноманітні форми і методи керівництва навчально-пізнавальною діяльністю учнів і вирішувати освітньо-виховні завдання (підбирати навчальний матеріал, обґрунтовано вибирати і застосовувати організаційні форми і методи навчання, використовувати різні засоби навчання та інше);
- опанувати вмінням організовувати учнівський колектив на виконання поставлених завдань (визначити послідовність своїх дій і дій школярів, формувати актив і навчити його і колектив методам виконання завдань, координувати взаємовідносини активу і колективу, здійснювати контроль, підведення підсумків і аналіз роботи);
- співпрацювати з учителями, класними керівниками, вихователями, батьками та іншими особами, які беруть участь у вихованні дітей;
- спостерігати й аналізувати навчально-виховну роботу, коригувати її.

У процесі такої діяльності в майбутніх учителів технологій формуються якості професійно-педагогічної діяльності. Термін «професійно-фахові якості» трактується в науковій літературі неоднозначно. Оскільки успішність діяльності фахівця визначається не тільки рівнем професійних знань, умінь і навичок, а й ступенем сформованості його професійно-особистісних якостей, ними називаються ті якості особистості, які «покликані забезпечити її успішний трудовий старт і високі виробничі показники» [10].

Професійно-фахові якості формуються в ході навчально-виховного процесу під впливом зовнішніх умов, які можуть прискорити цей процес і зробити його більш успішним. Незалежно від фаху і характеру майбутньої професійної навчальної діяльності, будь-який фахівець-початківець має володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками.

Важливе значення у здобуванні цих знань, умінь і навичок має досвід творчої, дослідницької та самостійної діяльності, що дозволяє майбутньому фахівцю визначити свою позицію з того чи іншого професійного питання, проблеми.

Професійно-фаховими якостями є якості, які висуваються сучасним суспільством до фахівців певної професії [2]. Так, для вчителя технологій це: схильність до педагогічної діяльності, професійна грамотність, творчий підхід до виконуваної роботи, розвинене просторове мислення, уміння орієнтуватися у виробничих технологіях, художніх техніках, використовувати можливості сучасної комп'ютерної техніки, готовність до постійного самовдосконалення.

Професійно-фахові якості можна схарактеризувати як «компетентність», «педагогічна майстерність». Ряд науковців [2; 3; 10] розглядають професійно-фахові якості як компонент педагогічної майстерності та вказують на специфіку суб'єкта професійної діяльності, його внесок у розвиток освіти.

За визначенням В. Буряка [4], педагогічна майстерність визначається ступенем цілісності буття і самореалізацією в професії, є підсумком професійного розвитку людини, досягнення нею професійної якості.

Узагальнююча риса педагогічної майстерності – усвідомлення механізмів успішності своєї праці, стрижня професії, механізмів і меж власної діяльності, здатність визначати і вирішувати (у рамках власної компетентності) професійні завдання різного рівня складності – від прикладних до методологічних. Усе це дає можливість передати свою майстерність іншій людині, технології педагогічної праці, що забезпечують відтворення професійних дій іншими. Педагогічна майстерність починається із зосередження зусиль на створення себе, своєї індивідуальності.

Тому рух до майстерності має професійно-виховний потенціал. На сучасному етапі демократизації розвитку українського суспільства особливої гостроти набувають питання формування професійно-фахових якостей учителя технологій, створення педагогічних умов, які б забезпечили його професійну підготовку в педагогічному ВНЗ.

Підготовка вчителя технологій у педагогічних ВНЗ має бути зорієнтована на активний пошук інноваційних форм, методів, що сприяють не тільки формуванню в учнів знань, умінь і навичок роботи, а й формуванню в них здатності до творчого їх застосування у повсякденному житті [5].

У зв'язку з цим нагальною потребою є підготовка нової генерації вчителів і розробка комплексу теоретичних і методичних основ цього процесу. Основними параметрами формування фахових компетентностей майбутніх учителів технологій є: логічність, якість, продуманість викладеного матеріалу; ступінь переконливості його викладу; рівень інтересу, який викликав в студентів викладений матеріал; актуальність викладеного матеріалу; ступінь позитивності до почутої інформації; науковість і новизна поданого матеріалу.

У засвоєнні знань ключова роль належить розумінню. Знання, які розумієш, легше засвоюються і запам'ятовуються. Процес розуміння здійснюється на основі різних мислительних операцій: аналізу, зіставлення даних, порівняння, комбінування тощо. При цьому відбувається перехід від сприймання до абстрактного мислення – засвоєння теоретичних знань [2].

Засвоєння нового матеріалу триває на етапі первинного закріплення – застосування знань і умінь. На цьому етапі забезпечується осмисленість і повнота сприймання, а отже й успішне виконання самостійної роботи.

Проблема формування професіоналізму в педагогічній діяльності є однією з найважливіших, що порушуються останнім часом у вищій педагогічній освіті. Професіоналізм поєднується з кар'єрним успіхом людини та характеризується наступними якостями: прогностичними вміннями, комунікативними навичками, освіченістю, системністю та аналітичністю мислення, постійним самоконтролем, діловою активністю, протистоянням кризовим ситуаціям, прагненням до постійного самовдосконалення. Відзначаються також інформованість, досвід, професійні знання, педагогічна культура, усвідомлення мети фахової діяльності, інтерес до неї, усвідомлення умов професійного зростання.

Професіоналізм не є вродженою якістю або здібністю людини. Його потрібно формувати протягом життя [10]. Вузькопрофесійних знань, умінь, навичок недостатньо для опанування фаховою майстерністю, запорукою успіху є творче ставлення до своєї справи, вміння втілити власну оригінальну концепцію в життя.

Становлення фахівця протягом життя є нескінчений процес його розвитку як в особистому, так і в професійному житті, розвитку його індивідуальності, формування особистості.

Соціально-психологічними чинниками технології формування професійно-фахових якостей визначаються, перш за все, такі:

- змістовий (спрямований на забезпечення системного, концептуального, різнобічного професійного розвитку вчителя);
- організаційний (спрямований на ефективне, стабільне й перспективне формування педагогічної майстерності, реалізацію сучасного педагогічного досвіду);
- особистісний (виявляється у врахуванні специфічних потреб особистості у професійному розвитку, які можуть бути забезпечені у процесі самовиховання та у системі навчально-виховної діяльності);
- науковий (виявляється у важливому розгляді умов формування даного утворення для розвитку теорії і методики виховання, а також у необхідності виявлення ступеня наукової дослідженості цього явища) [3; 4].

Висновки. Процес формування фахових компетентностей майбутнього вчителя технологій у педагогічних ВНЗ відкриває оптимальні шляхи до підготовки фахівців інноваційного типу, здатного стати суб'єктом професійної життєдіяльності. Ґрунтуючись на

загальнотеоретичних позиціях, що стосуються сутності формування фахових компетентностей у майбутніх учителів у процесі педагогічної освіти проаналізовано психолого-педагогічні фактори, що впливають на цей процес. До них, на нашу думку, належать важливий елемент мотиваційної сфери – фаховий інтерес, фахові здібності і фахове мислення. Усі ці фактори є важливими чинниками у формуванні фахових знань майбутнього вчителя технологій. Формування фахових інтересів залежить від активності особистості у педагогічній діяльності. Фахові здібності, до яких належать педагогічні здібності залежать від вроджених задатків і змісту фахових дисциплін. Фахове мислення залежить від уміння аналізувати і систематизувати інформацію.

Враховуючи незаперечну цінність існуючих здобутків вітчизняних і зарубіжних учених, практиків, слід зазначити, що проблема формування фахових компетентностей майбутнього вчителя технологій у системі вищої педагогічної освіти залишається однією з актуальних проблем сьогодення і передбачає вирішення низки завдань щодо організації і змісту навчання. У зв'язку з цим виникає необхідність визначення та обґрунтування основних напрямків діяльності системи вищої педагогічної освіти з урахуванням рівня розвитку творчого потенціалу конкретного педагога, індивідуальних здібностей і можливостей фахівця, його професійного досвіду, потреб масової педагогічної практики.

Література:

1. Закон України «Про освіту» від 23 березня 1996 року № 100/96-ВР
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України : історія, теорія : підручник для студентів, аспірантів / А.М.Алексюк. - К. : Либідь, 1998. - 500 с.
3. Артюхова О. В. Мистецтво як джерело формування художнього світогляду особистості [Текст] / О.В. Артюхова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – Кривий Ріг : КДПУ, 2005. – № 10. Спеціальний випуск : Художньо-педагогічна освіта ХХІ ст. : Теорія та методи, технології / редкол. : В. К. Буряк (гол. ред.) та ін. – С. 22-30.
4. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти [Текст] / В. Буряк // Вища школа. – 2005. – № 2. – С. 50-57.
5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І.М.Дичківська. – К., Академвидав, 2004. – 352 с.
6. Гуревич Р.С. Методичні рекомендації до педагогічної практики студентів / укладачі Р.С. Гуревич, Ю.Г. Ковальов, Д.М. Луп'як. – Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2008. - 34 с.
7. Зязюн І.А. Гуманістична стратегія теорії і практики навчального процесу / І.А.Зязюн. - К. : Рідна школа, 2000. - № 8. - С. 9-10.
8. Коберник О. М. Інноваційні педагогічні технології у трудовому навчанні : навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука. –Умань : СПД Жовтий, 2008. – 212 с.
9. Кремень В.Г. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за редакцією В.Г.Кременя ; авторський колектив : М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І.Бабин. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
10. Ничкало. Н. Г. Мистецтво у розвитку особистості [Текст] : монографія / за ред., передмова та післямова Н. Г. Ничкало. – Чернівці : Зелена Буковина, 2006. – С. 224.

У статті розкрито теоретичні аспекти, умови та зміст технології формування професійно-фахових компетентностей майбутнього вчителя технологій у педагогічних ВНЗ.

Ключові слова: технологія, компетентність, професійно-фахові якості, педагогічна майстерність, знання, уміння, навички самовдосконалення.

В статье раскрыты теоретические аспекты, условия и содержание технологии формирования профессионально-специализированных компетенций учителя технологий в педагогических ВУЗах.

Ключевые слова: технология, компетентность, профессиональные качества, педагогическое мастерство, знания, умения, навыки самосовершенствования.

The article deals with theoretical aspects, conditions and content technology to create professionally-professional competencies of future teachers technology in teaching high school.

Keywords: technology, expertise, professional and professional qualities, teaching skills, knowledge, abilities, skills learning.

УДК [378.094:338.43]: 502/504

С.М. Лутковська
м. Вінниця, Україна

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПИТАНЬ ЕКОЛОГІЇ ДОВКІЛЛЯ

Постановка проблеми. Загальноновизнаним є той факт, що на сучасному етапі взаємодії суспільства і природи людство опинилося на грані екологічної катастрофи, усвідомлення можливості, якої актуалізує необхідність зміни орієнтирів подальшого соціокультурного розвитку. Це зумовлює потребу у формуванні екологічної культури, котра має акумулювати новий тип мислення і орієнтувати людину на коеволюційний розвиток зі своїм соціоприродним оточенням.

Національною доктриною розвитку освіти України в XXI столітті, Концепцією екологічної освіти визначено, що метою навчально-виховної діяльності різних навчальних закладів є виховання і розвиток творчого потенціалу та соціальної активності особистості, формування системи гуманістичних цінностей, де цінність природи і людини визначаються як провідні. Ця проблема стосується всіх ланок освіти – від дошкільної до вищої та освіти дорослих. З огляду на це, проблема формування екологічної освіти майбутніх фахівців у системі професійної освіти актуалізувала наукові пошуки щодо її розв'язання.

Аналіз досліджень і публікацій. Педагогічна наука на сучасному етапі інтенсифікувала активний пошук розв'язання невирішених проблем екологічної освіти. Виходячи з методологічних позицій, філософські проблеми екологічної освіти було розглянуто в працях Ф. Вольвача, А. Галєєвої, Є. Гарусова, С. Глазачева, М. Доброхода, М. Кисельова, В. Крисаченка, М. Мойсєєва, М. Назарука, Л. Салєєва, М. Фоміної; психолого-педагогічні – у роботах С. Дерябо, А. Дьоміна, Н. Добрецової, О. Захлебного, І. Зверєва, О. Злотіна, Б. Іоганзена, М. Мамедова, С. Москвичова, М. Скаткіна.

Формування екологічної культури студентів ВНЗ вивчали Г. Білявський, М. Бойчева, В. Бровдій, В. Глуханюк, М. Грейда, Н. Лисенко, О. Мітрясова, О. Микитюк, Т. Нінова, К. Ситнік, Є. Флешар, О. Чернікова, М. Шаповал, Е. Шапокене, М. Швед. Технологізацію екологічної освіти майбутніх фахівців досліджували Л. Білик, Н. Єфименко, Н. Назарова, Н. Олейник, Л. Пістунова, Н. Реймес, С. Сапожников, Є. Семенюк, Л. Титаренко, А. Урсул, М. Швед, Є. Шульпіна.

Водночас, незважаючи на інтенсивні різнопланові дослідження, теоретичні та загальнопедагогічні екологічні аспекти в структурі спеціальних дисциплін природничонаукового циклу до цього часу залишаються нерозкритими: чітко не визначено зміст екологічної освіти майбутніх молодших спеціалістів переробної харчової промисловості у коледжах аграрного профілю, не розроблено концепцію екологічної освіти в процесі викладання природничонаукових дисциплін, не з'ясовано загальнопедагогічні підходи до вивчення у ВНЗ I-II рівнів акредитації екологічних процесів та засвоєння студентами екологічних знань, умінь і навичок.

Метою статті є висвітлення проблем становлення екологічної освіти і підготовка студентів аграрних коледжів до розв'язання питань екології довкілля, в тому числі екології людини й інформаційної екології.

Викладення основного матеріалу. Зміна суспільством навколишнього світу привела до того, що він не встигає адаптуватися до нових умов життя. Неадекватне сприйняття людиною ситуації, що склалася в довкіллі, веде до нових негативних змін як навколишнього середовища загалом, так і природи самої людини.

Реалізація права на безпечне для життя і здоров'я довкілля деталізується в розділі IV Основ законодавства про охорону здоров'я «Забезпечення здорових і безпечних умов життя» (статті 25-32) [4].

Раніше основна увага приділялася охороні оточуючого природного середовища як

сукупності взаємопов'язаних природних та штучних об'єктів. Не менш важливим є комплексний підхід, у результаті якого об'єктом охорони є довкілля, а не лише навколишнє середовище. Слід розібратися в співвідношенні цих двох понять.

Поняття «навколишнє середовище» охоплює широке коло елементів, пов'язаних із умовами існування людини. Вони розподіляються за трьома групами об'єктів: природного (живого) середовища (флора, фауна); неживого середовища (морські та прісноводні басейни – гідросфера), повітряний басейн (атмосфера), ґрунт (літосфера), навколомний космічний простір; «штучного» середовища, створеного людиною в процесі її взаємодії з природою.

Довкілля – це оточення, в якому функціонує об'єкт (повітря, вода, земля, флора, фауна тощо). В буквальному розумінні цей термін означає все те, що оточує людину, а тому може інтерпретуватися як простір та об'єкти навколишнього середовища (природного навколишнього середовища, соціального навколишнього середовища, виробничого навколишнього середовища, антропогенного навколишнього середовища, космічного навколишнього середовища, інформаційного навколишнього середовища тощо). Отже, поняття «довкілля» є ширшим за своїм змістом, ніж «навколишнє природне середовище» і є більш правильним для формулювання загальної норми на рівні Конституції держави. Фізична особа має право на забезпечення, сприятливих умов праці, проживання, навчання тощо. До речі, Конституція України [10] також оперує у статті 50 терміном «довкілля» на відміну від Конституції Російської Федерації [9], що використовує у статті 42 дефініцію «оточуюче середовище». Застосування терміну «навколишнє природне середовище» виправдане лише в спеціальній нормі, як це зроблено у статті 9 Закону України від 25 червня 1991 р. «Про охорону навколишнього природного середовища» [5].

У біології під поняттям «середовище» розуміють природні тіла та явища, з якими організм знаходиться в безпосередніх або опосередкованих взаємовідносинах. У більш широкому соціально-екологічному контексті це поняття трактується як сукупність природних (фізичних, хімічних, біологічних), природно-антропогенних (культурних ландшафтів) і соціальних чинників життя людини. В цьому значенні ми і будемо використовувати поняття «навколишнє середовище» як синонім українського аналога англійського поняття «environment» – довкілля. Поширене в літературі (переважно публіцистичній) поняття «оточуюче середовище», яке дехто вважає синонімом поняття «навколишнє середовище», слід використовувати з доповненням кого або що воно оточує. Наприклад, «оточуюче людину середовище», «оточуюче підприємство середовище» або «оточуюче нас інформаційне середовище», що буде більш правильним з точки зору семантики української мови.

Нині людину оточує інформаційний простір як частина оточуючого людину середовища. Тому виникає необхідність впровадження такого підходу в систему освіти, науки, культури в процесі побудови систем, основаних на освітніх та інформаційно-комунікаційних технологіях.

Духовний, інтелектуальний потенціал суспільства все більше ідентифікується з інформаційним, викликаючи зміни в культурі, мові, способі життя і навіть мисленні. Інформацію й інформованість стали підміняти знання; пам'ять – розуміння; ухвалення рішень – людські способи осмислення і вирішення проблем; спонтанні емоції й амбіції замінюють інтелектуальні почуття, творчі переживання, співчуття і співпрацю в проблемних ситуаціях.

Проте нині, в процесі розгляду значної різноманітності взаємодії інформаційних процесів з людиною і соціально-культурною сферою екологічна проблема впливу інформаційних процесів на їх стан усе таки досліджується явно недостатньо з двох причин. По-перше, на фоні енергетично-матеріальних взаємодій, інформаційні вважаються незначними, або такими, що не мають негативних наслідків. І, по-друге, вважається, що від інформаційної дії легко захиститися (за необхідності вимкнути телевізор, комп'ютер, піти з кінозалу, з концерту і т.д.). Однак досягнення інформаційно-комунікаційних технологій показують, що дії інформаційних процесів можуть бути не лише співрозмірні з енергетично-матеріальними, а й перевершувати їх. Те, що людина потребує екологічного захисту від подібних дій, нині навряд чи в кого викликає сумніви.

Створена програмістом віртуальна реальність – це вже не просто відображення (модель)

навколишнього світу, це до певної міри система, здатна до самовідтворення, функціонування, що передбачає дотримання заданих закономірностей та можливість коригування залежно від одержаної інформації. Така інформація може надходити не лише від людини, а й від об'єктів «першої» і «другої» природи. Людині буде під силу не просто перебудовувати навколишній світ, а й створювати новий власний світ, який є творінням її розуму та фантазії і підвладний законам, які вона сама диктує. Проте є загроза, що створена людиною віртуальна реальність може вийти з-під контролю і завдати непоправної шкоди «як першій», так і «другій» природі. Причому наслідки цього можуть бути непередбачуваними і навіть катастрофічними. Справа в тому, що, як вказує С. Хокінг [17], людина вже наділила віртуальну реальність мінімальною самостійною формою життя, заклавши в ній можливість самознищення за допомогою комп'ютерних вірусів.

Легкість захисту від інформаційної дії лише здається, оскільки часто ми просто не в змозі оцінити міру впливу (в тому числі й негативного) на стан нашого організму (і особливо його психіку). Оскільки людина зазвичай живе в громадському оточенні (сім'я, вулиця, громадські місця тощо), то захиститися від дії інформації дуже непросто, а часто – неможливо. Тому проблема інформаційної екології не лише актуальна, а й стає (у зв'язку з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і просуванням до інформаційного суспільства) все більш злободенною.

Гострота екологічної проблеми нині росте експоненціально, й уже в недалекому майбутньому вона має стати найбільш значущою як для науки, так і для практики. Незважаючи на це, екологія інформації охоплює поки що далеко не весь спектр реальності. Інформаційний вплив і взаємодія ще не стали об'єктами належної екологічної уваги.

Усе зростаючий інтерес викликає проблема інформаційної війни, об'єктом якої є свідомість людей. Вона заснована на можливості управління і маніпулювання суспільною свідомістю, підпорядкування волі людини. І це найчастіше відбувається не усвідомлено для тих, хто піддається інформаційно-психологічній дії. Необхідно усвідомити природу і технології інформаційної влади над людьми, безконтрольність, яких може призвести не лише до масового винищення окремих народів, а й до загибелі сучасної цивілізації загалом. А для відсічі інформаційної агресії потрібне, передусім, розуміння суті подій, що відбуваються.

Важливим джерелом найрізноманітнішої інформації є глобальна мережа Інтернет, бурхливий розвиток якої з точки зору екології інформації має такі тенденції: експоненціальне зростання сайтів і баз інформації; відставання темпів зростання інформаційних ресурсів від темпів зростання пропускної спроможності каналів зв'язку; зашумленість інформаційного простору; недолік інформаційних ресурсів, придатних для ухвалення рішення; відсутність ефективних фільтрів непотрібної інформації; час пошуку необхідної, особливо оригінальної інформації, що збільшується.

Отже, екологія інформації – це наука про інформаційний компонент взаємодії біологічних систем (передусім, людини) між собою і з навколишнім середовищем, у тому числі соціальним.

Ефективне застосування Інтернет й інформаційно-комунікаційних технологій є певною компенсацією збільшення обсягу знань і зменшення часу на їх одержання та засвоєння. Разом з тим, у процесі реалізації на практиці основних функцій інтернет-простору: комунікативної, презентаційної, комерційної, дослідно-консультаційної, ресурсної, навчальної, дослідної, стосовно науки [16, с. 228], виникає низка проблем: проблема недосконалості нормативної бази інтернет-комунікації, що зумовлено значною різноманітністю об'єктів комунікації, їх ціннісних систем; когнітивна проблема, котра виражається в тому, що інтернет-комунікація характеризується різним рівнем комунікативної та інформаційної компетентності її учасників; проблема інформаційної екології; консерватизм – навчальна функція Інтернет для своєї ефективної реалізації потребує зміни менталітету викладачів, більшої відкритості, переходу до інтерактивних методів навчання та інтелектуального партнерства з викладачами і студентами в процесі екологічної освіти.

Визнаючи як пріоритет проблему особистості, ми маємо виходити з необхідності

вдосконалення самого інформаційного освітнього простору. Це означає, що наші, швидко зростаючі можливості маніпулювання людським організмом і психікою разом з технологічною спрямованістю сприйняття та користування цими станами дозволяє нам переходити від «природних» до «інтенційних» способів соціального конструювання [8].

В. Кремень зазначає, «... наступний момент – виникнення нового світу, нової цивілізації, в якій живе і буде жити людина. Коли ми говоримо «постіндустріальна цивілізація», «інформаційна епоха», «глобалізація», постмодерн тощо – це не просто означення, а головні характеристики сучасного, за суттю нового життя. Нове – це технологія копіювання, клонування, новий віталізм і новий гуманізм. Все це називається «техновіталізм» – *vita* (життя), підміняється *vitri* (у штучному середовищі), або на *virt* (віртуальний, уявний, симульований). Зростає могутність техніки, все тісніше нас оточує віртуальне царство, все більш просторими стають екрани комп'ютерів і телевізорів, усе більше множаться зони комунікації тощо. Все це нові складові буття, що змушує вносити корекції в освітній простір, у навчальні програми, у формування нової людини» [12, с. 7].

Цікаво відзначити також і те, наголошує В. Валах, що тисячі користувачів зараз уже успішно спілкуються один з іншим через Інтернет. У багатьох випадках – це не знайомі між собою люди з різних міст і країн, яких об'єднує спільний інтерес до тих чи інших проблем, галузей знань та сфер людської діяльності. Вже на перших кроках такого використання Інтернету стало зрозумілим, що кожний, хто входить у цю світову інформаційну мережу, вносить туди крихітку свого національного колориту, допомагаючи тим самим людям різних національностей та способів життя краще зрозуміти один іншого.

Нині багато хто сприймає Інтернет як синонім вільного спілкування, свободи інформації, як утілення демократії. Однак, з іншого боку як «вільна зона» Інтернет істотним чином є притулком всього того, що в цивілізованому суспільстві заборонено: пропаганда насильства, расизму, екстремістських релігійних течій, різних засобів шахрайства, заборонених видів порнографії тощо. І громадяни, які бажають, щоб держава відгородила їх та їхніх дітей від расистів, екстремістів і шахраїв, істотно вважають, що держава має це робити всюди, у тому числі й у віртуальному просторі [7, с. 4].

Не можна сказати, що активізацію «темного боку сили» Всесвітньої павутини помітили лише зараз. Ще в 1998 році в журналі *Scientific American* з'явилася картинка: величезне приміщення, під саму зав'язку забите сміттям. Підпис під карикатурою був коротким – «Інтернет». Інша справа, що ці проблеми нині стали гострішими.

Багато знаних науковців, скажімо, Вінт Серф або Тімоті Бернес-Лі, що стояли у витоків Інтернет, взагалі «б'ють на сполох». Професор у галузі інформаційно-комунікаційних технологій Тімоті Бернес-Лі передрікає, що «скоро в Мережі можуть почати діяти антидемократичні сили, якими здійснюватиметься систематична маніпуляція із знаннями» і тому, – «дуже важливо досліджувати ці сили і застосовувати ними технології». Для цієї мети він хоче об'єднати фахівців із різних галузей для вивчення феномену Мережі, в усіх її аспектах [15, с. 56-57].

Зростання інформаційного тиску на людину має кілька аспектів, указують Б. Ахлібінський та С. Паршін [14, с. 106]. Інтелект людини узалежнений від характеру інформаційного потоку, в який він залучений. Доведено, що засоби масової інформації (ЗМІ), особливо електронні, можуть істотно впливати на розумові здібності людини. Вони здатні цілеспрямовано формувати певні механізми розумової діяльності. Це найяскравіше виявляється для типу особистості, схильної до конформізму. А оскільки нонконформізм – це лише негативне виявлення того самого конформізму, то вплив ЗМІ поширюється і на цей тип людей. Тому часто вплив ЗМІ виявляється сильнішим, ніж вплив самої ситуації, яку намагається осмислити людина, тобто нав'язана через ЗМІ думка є визначальним чинником її поведінки.

Додаткові можливості, що привнесли в навчальний процес комп'ютерними мережами, дозволяють перемістити навчання в площину віртуальної реальності, в кіберпростір. Для того, щоб ефективно працювати в цьому просторі, потрібен високий рівень інформаційної

культури, оскільки те, «що людина бере з інформаційної мережі, визначається не стільки освітнім рівнем, скільки її культурою та вихованням. Саморозвиток виступає як початок і подальше вдосконалення процесу керування розвитком особистості» [18, с. 46]. Тому нині вже йдеться не лише про інформаційну культуру індивіда, а й про інформаційну культуру суспільства. Значна роль у формуванні такої складової загальної культури суспільства і покликана зіграти порада В. Валаха організувати широкомасштабне та кваліфіковане навчання ділового й корисного використання Інтернет. Лише опанувавши вмінням використовувати широкий діапазон його позитивних можливостей, більшість із тих, хто працює з Інтернет, уже не стануть марно витрачати свій дорогоцінний час на знайомства з тим «інформаційним сміттям», про яке йшлося вище [7, с. 4].

З появою віртуальної реальності посилюється загроза існуванню людства, як застерігає О. Гневашев. Комп'ютери керують ядерними електростанціями, наведенням боеголовок, сугестивним навчанням, і очевидно, що на ці процеси можуть впливати хакери [2, с. 110]. Небезпека підвищується також у зв'язку з тим, що разом із зростанням швидкості та складності програмного забезпечення його розробники більше не можуть гарантувати повної передбачуваності результатів роботи елементарної бази комп'ютера, який до того ж може бути вражений вірусом. Треба також брати до уваги, що в найближчому майбутньому носіями інформації в комп'ютерних системах можуть стати елементарні частинки, що, без сумніву, значно збільшить невизначеність процесів віртуальної реальності. Тому проблеми інформаційного суспільства необхідно розглядати комплексно, переходити від вивчення комп'ютера і віртуальної реальності переважно з гносеологічної площини в онтологічну й етико-аксіологічну, розглядати їх із широких філософських позицій як екологічне середовище.

С. Паршін та Б. Ахлібінінський вказують ще на одну значну небезпеку комп'ютеризації. Йдеться про розроблення та застосування методик інформаційного програмування та кодування розумових процесів. За їх допомогою може здійснюватися безпосередній вплив на підсвідомість людини, що уможливорює не лише втручання у спосіб мислення, а й внесення змін у психічний тип особистості [14, с. 106]. Через це виникає реальна загроза підпорядкування свідомості та інтелекту в масовому масштабі. Безперечно, це створює в перспективі доволі небезпечний екологічний аспект.

Науковці також вказують на необхідність підвищеної уваги до енергетичних носіїв інформації. Випромінювання антен, ліній зв'язку і самих апаратів інформаційної техніки, створювані ними специфічні шуми та штучні речовини, що в процесі цього використовуються, так чи інакше впливають на нервову систему і весь організм людини, котрий не стикався з такими впливами у природі і не має еволюційно виробленої норми реакції на них. Оскільки щільність і потужність таких впливів зростає, то збільшується й екологічно негативна їх складова [14, с. 107]. Хоча питання про масштаби і віддалені наслідки такого впливу вивчено ще недостатньо, проте деякі аспекти його негативного характеру вже встановлено. Тому розроблення методів контролю та захисту від таких загроз з боку «інформаційного суспільства» – важливе завдання екології людини.

Аналогове поступається місцем цифровому, і це збіднює чуттєве сприймання. Абстрактні математичні операції поступово й неухильно витісняють будь-яку схожість, будь-яке відношення подібності між одиницями зберігання інформації та їх відповідниками – речами в реальній дійсності. Цифрове кодування образної, звукової, тактильної й нюхової інформації послаблює наші безпосередні відчуття, що загрожує остаточним зараженням екології чуттєвого, пише філософ П. Вірілію. Це тягне за собою загрозу й у сфері індивідуальної та колективної пам'яті – загрозу поширення «загальної амнезії», цього останнього досягнення «індустрії забуття», яка замінює сукупність аналогової інформації – цифровою інформацією, комп'ютерним кодом, що прийшов на зміну мові «слів і речей» [1, с. 98-99].

Множинність і доступність інформації, з одного боку, збільшує її утилітарну цінність, з іншого, навпаки, забезпечує її. Нині в світовому водному просторі (річках, озерах, морях,

океанах) міститься величезна маса сміття. Це і мул, що містить ртуть і радіоактивні елементи, і викиди техногенних катастроф тощо. В інформаційному океані справи йдуть не краще, якщо не гірше. Враховуючи те, що вода є основою життя всього живого, можна провести аналогію: інформація – основа життя будь-якої цивілізованої сучасної людини.

Постає проблема екологізації інформаційних просторів.

Інформаційне «сміття» заважає, а часто робить неможливим пошук корисної інформації. Нерідкі випадки підміни, заміни, фальсифікації інформації. Інформаційне «сміття» стає відчутно «токсичним» для людини, здатним руйнувати її психіку та змінювати соціальну поведінку [6].

Говорячи про проблематику інформаційної безпеки, зазвичай розглядають аспект, як захистити інформацію, хоча вже давно актуальним стало питання: як захиститися від певного виду інформації. Особливо це актуально для інформаційного освітнього середовища.

Очистити інформаційний океан не уявляється можливим, але націлити освітні технології на розв'язання завдань знешкодження породжуваних інформаційних потоків можна вже нині. І в першу чергу, це має бути одним із основних завдань навчально-виховного процесу в коледжах аграрного профілю.

Інакше кажучи, в освітні технології мають бути включені критерії оцінювання якості та безпечності інформації; техніка безпеки в процесі роботи з шкідливою інформацією; стримуючі механізми зародження небезпечної інформації наукою й освітніми інститутами, а також ЗМІ та іншими джерелами.

Інформаційний аспект розвитку цивілізації в екологічному сенсі через деякий час вийде на перший план, коли людство зможе подолати проблеми, пов'язані з енергетичними і матеріальними ресурсами планети. Проте вже нині необхідно бути готовими до подібних змін.

Інформація, що поступає цими каналами до людини, може приводити як до вдосконалення (ускладнення) системи, так і до її деградації (спрощення). Отже, на основі моделі можна аналізувати «екологічну якість» інформації, що поступає, тобто оцінювати ступінь її «забрудненості».

Потік інформації, що проходить каналами масових комунікацій, а також потік знань, який приходить із системи освіти і науки, слугують для формування раціональної й емоційно-образної актуалізованої картини дійсності. Ці канали нині найбільш сильно впливають на масову свідомість, декларуючи комплекс смакових переваг: естетичних, етичних, ідеологічних [11; 13].

Висновки. В сучасних умовах система освіти і науки переживає кризу, зумовлену тим, що вже не здатна давати знання, котрі гарантовано забезпечують успіх і благополуччя на все подальше життя, а ЗМІ переживають розквіт і перебувають у захопленні своєю так званою четвертою владою. Доведено: все більшою мірою ЗМІ набувають можливості управляти не лише свідомістю, а й підсвідомістю верств населення, заслоняючи собою інші комунікаційні канали.

Можна представити, що причиною цієї серйозної проблематики є практична незахищеність людини від інформації, що поступає із-зовні і неможливість не лише коригувати її, а й просто опрацьовувати її.

Особливо в цих умовах страждає ефективність традиційних навчально-виховних процесів, спрямованих на саморозвиток особистості і розвиток її самовизначення.

Необхідно врахувати, що немає ЗМІ, в яких немає господаря. З появою глобальної мережі Інтернет роль односпрямованих ЗМІ поступово мала знизитися, оскільки Інтернет, як очікувалося, надає не лише вільне право вибору, а й співучасть у змістовому наповненні (контенті) інформаційної світобудови.

У ситуації, що виникла, навчальним закладам, як інституту, що формує свідомість соціуму, необхідно формувати активну позицію щодо створення екологічного інформаційного простору.

Література:

1. Вирилио П. Информационная бомба. Стратегия обмана / П. Вирилио ; пер. с фр. И. Окуневой. – М. : ИТДГК «Гнозис», фонд «Прагматика культуры», 2002. – 192 с.
2. Гневашев О. В. Виртуальная реальность и информационное общество / О. В. Гневашев // Россия: прошлое, настоящее, будущее : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 16-19 декабря 1996 г.). – СПб. : БГТУ, 1996. – С. 108-112.
3. Екологічне право України. Академічний курс : підручник / [Ю. С. Шемшученко, В. Ф. Погорілко, В. П. Нагребельний] ; за заг. ред. Ю. С. Шемшученка. – К. : Юридична думка, 2005. – 848 с.
4. Закон України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2801-12>.
5. Закон України «Про охорону навколишнього природного середовища» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1264-12>.
6. Захарова О. А. Экологические коммуникации в социокультурном пространстве. Природа и культура / О. А. Захарова. – М. : Лесная страна, 2008. – 150 с.
7. Інтернет: погляд у майбутнє (Матеріали із засідання круглого столу, Головне управління освіти і науки Київської міської державної адміністрації) / узагальнив В. Д. Руденко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2001. – № 1. – С. 3-7.
8. Киселев Г. С. Смыслы и ценности нового века / Г. С. Киселев // Вопросы философии. – 2006. – № 4. – С. 7.
9. Конституция Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://constitution.kremlin.ru/>.
10. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/Z960254K.html.
11. Кордуэлл М. Психология от А до Я : Словарь-справочник / М. Кордуэлл ; пер. с англ. К. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2000. – 448 с.
12. Кремень В. Г. Інноваційне мислення в контексті трансформації особистості в сучасній цивілізації / В. Г. Кремень // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 16 / редкол. : І. А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – С. 3-8.
13. Национальная психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. – Режим доступу : <http://vocabulary.ru/dictionary>.
14. Паршин С. А. Экология человека в информационном и постинформационном обществе / С. А. Паршин, Б. В. Ахлибининский // Россия: прошлое, настоящее, будущее : материалы Всероссийской научно-практической конференции (Санкт-Петербург, 16-19 декабря 1996 г.). – СПб. : БГТУ, 1996. – С. 102-108.
15. Сергеев А. П. Интернет: деньги, тусовка, любовь. Новая среда обитания – факты, комментарии, истории, тесты / А. П. Сергеев, Ю. И. Смирнов. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 288 с.
16. Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця / Ю. П. Сурмін. – К. : Навчально-методичний центр «Консорціум з удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 302 с.
17. Хокинг С. Чёрные дыры и молодые вселенные ; пер. с англ. М. В. Кононова / С. Хокинг. – СПб. : Амфора, 2001. – 189 с.
18. Шевченко А. І. Дистанційне навчання і проблеми безперервної професійної освіти / А. І. Шевченко, С. Б. Іванова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. – Ч. 2. – К., 2001. – 302 с.

У статті висвітлено проблеми становлення екологічної освіти і підготовка студентів аграрних коледжів до розв'язання питань екології довкілля, в тому числі екології людини й інформаційної екології.

Ключові слова: екологія, екологічна освіта, екологічна культура, довкілля, навколишнє середовище, інформаційна екологія, екологія інформації, екологія людини.

В статье отражены проблемы становления экологического образования и подготовка студентов аграрных колледжей к решению вопросов экологии окружающей среды, в том числе экологии человека и информационной экологии.

Ключевые слова: экология, экологическое образование, экологическая культура, окружающая среда, информационная экология, экология информации, экология человека.

In the article it is reflected problems of becoming of ecological education and preparation of students of agrarian colleges to the decision of questions of ecology of environment, including ecology of man and informative ecology.

Keywords: ecology, ecological education, ecological culture, environment, environment, informative ecology, ecology of information, ecology of man.

Б.А. Максимчук
м. Вінниця, Україна

КОМПОНЕНТИ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Постановка проблеми. Нами були визначені компоненти, показники та критерії валеологічної культури. Компонентами валеологічної культури студентів є: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, поведінковий. Їх зміст обумовлено тим, наскільки студент володіє валеологічними знаннями і готовий самостійно їх застосовувати, наскільки ним усвідомлюється здоров'я як загальнолюдська цінність і проявляються емоційні, вольові якості.

Аналіз попередніх досліджень. Методологічною основою дослідження є парадигми, теорії, концепції, доктрини, в яких розглядаються інноваційні аспекти розвитку сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Бех, І. Зязюн, В. Орлов, П. Таланчук та ін.), професійної освіти (Г. Балл, С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва), оздоровчої освіти (Г. Верич, А. Вовканич, І. Мурахов, Б. Шиян, та ін.), заснованої на цілісності, неперервності, інтеграції, диверсифікованості, мультипарадигмальності і транспрофесіоналізації педагогічного процесу, валеологічних знань і професійної підготовки.

Метою цієї статті є формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання.

Виклад основного матеріалу. Зупинимось детальніше на характеристиці цих компонентів.

Когнітивний компонент валеологічної культури відображає загальний рівень валеологічної грамотності студентів, обсяг їх знань про духовне, психофізичне і соціальне здоров'я особистості, характеризується якістю валеознань, які проявляються в їх повноті, глибині й системності.

Формування знань – це розумовий процес, при якому формується певна система взаємопов'язаних суджень. Обсяг отриманих знань може служити інтелектуальним фундаментом для індивідуального пошуку засобів у процесі самоосвіти та самовдосконалення студентів у галузі фізичної культури.

За твердженням вченого-педагога Т.Ільїної «Ні одна цінна якість, потрібна для інтелектуальної і активної пізнавальної діяльності, не може розвиватися без запасу систематизованих знань» [1]. Система спеціальних знань дає можливість кожному студенту диференційовано використовувати різноманітні засоби фізичної культури в індивідуальному здоров'ятворенні.

Без засвоєння знань неможливий жоден акт свідомої діяльності людини з освоєння рухових умінь, практичному використанню їх з метою зміцнення здоров'я або фізичного розвитку. Тільки на основі знань, освоєних людиною, фізкультурно-валеологічна діяльність може бути по справжньому творчою, що дозволяє їй знаходити власні шляхи зміцнення здоров'я, формування індивідуального стилю життя.

Валеологічна культура майбутніх учителів значною мірою залежить від змісту валеологічних знань, умов, форм і методів їх засвоєння. За своєю структурою знання неоднорідні. Залежно від функціонального призначення виділяють кілька видів знань: концептуальні, конкретно-предметні і процедурно-технологічні. У даному дослідженні концептуальне знання представлено у вигляді загальнотеоретичних основ валеології, які визначають напрям і характер діяльності щодо збереження та зміцнення здоров'я студентів. Конкретно-предметне знання включає в себе знання про особливості даного виду діяльності, його структуру, формах здійснення. Процедурно-технологічне знання несе в собі інформацію про методи та засоби збереження та зміцнення здоров'я, діагностиці функціонального стану організму. Цей вид знань також забезпечує і практичний (діяльнісний) аспект валеологічної підготовки.

Спираючись на роботи І. Лернера, можна виділити три основні функції знань [2]. Онтологічна функція полягає в тому, що знання є основою ставлення до дійсності (у нашому випадку – валеологічної). Орієнтовна функція полягає в тому, що знання орієнтують на визначення напрямів і способів діяльності. Оціночна функція відображає той факт, що знання служать базою формування ставлення до діяльності. Даний підхід можна покласти в основу визначення рівнів, засвоєваних студентами.

Валеологічні знання можуть бути засвоєні на наступних рівнях:

I рівень – вербально-репродуктивний – відповідає усвідомленому сприйняттю і фіксації в пам'яті студента основних сутнісних характеристик валеології.

II рівень – діяльнісно-репродуктивний – характеризується готовністю студента застосовувати засвоєні знання з заданими характеристиками з деякими варіаціями.

III рівень – продуктивний – відповідає готовності студента до творчого застосування валеологічних знань, до формування індивідуального стилю здорового способу життя та передачу знань своїм учням.

Когнітивний компонент передбачає діагностику знань за допомогою аналізу рівня їх засвоєння. На основі цього нами були розроблені критерії сформованості когнітивного компонента валеологічної культури майбутніх учителів:

Критичний – знання не досягли вербально репродуктивного рівня засвоєння, вони неповні, неглибокі, неоперативні, несистематичні, неусвідомлені і неміцні. Студент не готовий самостійно застосовувати валеологічні знання, не володіє методами самоконтролю за станом організму і функціональних систем, несамостійний в постановці мети оздоровчої діяльності.

Низький – вербально-репродуктивний рівень засвоєння: знання у більшості випадків неповні і неглибокі, переважно неоперативні, несистематичні, в основному неусвідомлені і неміцні. Студент готовий під керівництвом викладача до регулярної консультації, до застосування валеологічних знань, несамостійний і неактивний у постановці мети оздоровчої діяльності, здатний застосовувати лише окремі дії в складі вміння.

Середній – репродуктивно-продуктивний рівень засвоєння: знання у більшості випадків повні і глибокі, переважно оперативні, систематичні і системні, в основному усвідомлені і міцні, в деякій мірі характеризуються творчою спрямованістю. Студент готовий до самостійного застосування валеологічних знань, здатний адекватно поставити мету діяльності, в основному володіє методами самоконтролю за станом здоров'я і функціональним станом організму, але певною мірою потребує консультації викладача.

Високий – продуктивний рівень засвоєння: знання повні, глибокі оперативні, системні, усвідомлені, міцні, характеризуються творчою спрямованістю. Майбутній учитель готовий до творчого, самостійного застосування здобутих валеологічних знань; знає стан свого здоров'я, адекватно ставить цілі оздоровчої діяльності, володіє методами самоконтролю за станом організму, оцінки і корекції постави і статури, психологічної саморегуляції, готовий до передачі знань іншим.

Мотиваційно-ціннісний компонент валеологічної культури студентів характеризує спрямованість системи життєвих цінностей особистості, визначає ставлення студента до проблеми здоров'я і здорового способу життя.

На думку А. Маслоу, засновника гуманістичної психології, вищі потреби направляють поведінку людини в тій мірі, в якій задоволені його нижчі потреби. Чим вище рівень актуалізованої потреби в цій ієрархії, тим більшою енергетичною силою впливу на людину вона володіє, тим більших успіхів в житті він може досягти [3].

Але потреба стає регулятором поведінки, якщо для її задоволення є засоби і умови, причому, чим більш різноманітні засоби задоволення потреби, тим міцніше вони закріплюються.

На рівні особистості формою прояву потреби, що спонукає і визначає вибір напрямку діяльності, її предмета, заради якого вона здійснюється, є мотив, який є усвідомленою причиною, фактором саме детермінації поведінки. Сукупність зовнішніх і внутрішніх умов,

що викликають активність суб'єкта і визначають її, являє собою процес мотивації його поведінки. Отже, важливо знайти шляхи впливу на студента, здатні впливати на мотиваційно-ціннісну сферу особистості перетворити базову, фізіологічну потребу в руховій активності в потребу в регулярних заняттях фізичними вправами і спортом, самореалізації та самовизначенні у фізичній культурі. Одним з важливих мотивів, який діє в силу своєї усвідомленої значимості й емоційної привабливості є інтерес. Ще К. Гельвецій писав: «Якщо фізичний світ підпорядкований закону руху, то світ духовний не менше підпорядкований закону інтересу. На землі інтерес – є всесильний чарівник, що змінює в очах всіх істот вигляд всякого предмета». З цього випливає, що інформація, пропонована студентам в рамках валеологічної освіти, повинна мати в тій чи іншій мірі елементом несподіванки, новизни та непередбачуваності, разом з тим чітко аргументована життєвими прикладами і фактами, науково-обґрунтована, зачіпати важливі сторони особистого життя кожного і його життєвий досвід. Слід враховувати, що знання, які отримує майбутній учитель, нетотожні його переконанням і, тим більше, способу життя, який він веде. Тільки перехід валеологічних знань в область людських цінностей, сприйнятих особистісно, веде до зміни способу життя і може спонукати його до подальшої діяльності з освоєння ціннісного потенціалу фізичної культури. Справа в тому, що, як зазначає професор М. Віленський: «знання, вміння, навички залишаться» мертвим вантажем «якщо відсутні» пускові механізми «відповідні мотиви». Автор відзначає також, що формування адекватного ставлення до здоров'я, детермінуючого здоровий спосіб життя засобами навчання і виховання, передбачає звернення не стільки до когнітивної сфери, безпосереднім мотивами збереження здоров'я, скільки до ділового комплексу мотиваційних підструктур, що визначають спрямованість особистості. У студентів це можуть бути мотиви ставлення до навчання, майбутньої професійної діяльності, перспективу професійного росту, прагнення до розширення кола спілкування, мотиви самооцінки, самовдосконалення т.д.

Критеріями сформованості мотиваційно-ціннісного компонента валеологічної культури студентів є:

Критичний рівень – мотивація на фізкультурно-оздоровчу діяльність в основному пасивна, іноді навіть негативна; відсутні бажання й інтерес її здійснювати; мотивація нівелюється при несприятливих зовнішніх і внутрішніх умовах; діяльність носить яскраво виражений утилітарний характер (одержання заліку); на заняттях пасивний, не опановує програмним матеріалом.

Низький – мотивація студента на фізкультурно-оздоровчу діяльність носить утилітарний характер (одержання заліку); ставлення до діяльності неактивне, рідко позитивне; інтерес до діяльності переважно результативний, за досягненням якого активність знижується; зовнішні та внутрішні несприятливі умови різко знижують активність; на заняттях зазвичай не уважний, рідко виявляє ініціативу; в більшості випадків не володіє програмним матеріалом.

Середній – студент володіє позитивною установкою на фізкультурно-оздоровчу діяльність, ставлення до неї звичайно активне, пізнавальне, студент часто є суб'єктом діяльності; мотивація більшості випадків стійка, в основному діє при різних зовнішніх внутрішніх несприятливих умовах; на заняттях зазвичай уважний, в основному проявляє активність та ініціативу, опановує більшою частиною навчального матеріалу.

Високий – студент володіє стійкою установкою на фізкультурно-оздоровчу діяльність, відношення до неї позитивне, активне, пізнавальне, особистісний, що характеризує його як суб'єкта діяльності; позитивна мотивація стійко діє при різних зовнішніх внутрішніх умовах, на заняттях уважний, проявляє активність та ініціативу намагається виконати більше, ніж передбачено завданнями.

Поведінковий компонент валеологічної культури студентів включає в себе три підсистеми. Перша підсистема характеризує емоційний фон життя особистості, ступінь психоемоційної стійкості, друга – волюву регуляцію поведінки, прагнення до саморозвитку, самовдосконалення і самовиховання, а третина – відображає валеологічну спрямованість і активність поведінки особистості.

Успішна реалізація майбутнім фахівцем отриманих валеологічних знань і вмінь неможлива без здатності до регуляції емоційних станів і настроїв. У літературі така здатність розглядається як «володіння собою», «управління емоціями» і т.д. Від емоційного фону залежить рівень психофізичного та соціального благополуччя людини, працездатність, якість і задоволеність професійною діяльністю, досягнення значущих цілей, позитивне чи негативне ставлення до своєї діяльності, яке збуджує або пригнічує активність, енергію, творчі можливості.

Стійкість емоційної сфери визначає можливу вірогідність виникнення та розвитку психосоматичних розладів. Особливе значення надається емоційному стресу, оскільки вважається, що фактично всі порушення в організмі мають психосоматичну та соматопсихічну природу [4]. Хвилювання, неприємності, нетерпіння, напруженість в умовах дефіциту часу, гнів, загроза для життя – все, чим так багата сучасне життя, значно позначається на психіці і діяльності всіх систем і органів людини. На основі стресу розвивається близько десяти тисяч захворювань і більше ста тисяч хворобливих симптомів. Завдання валеологічної підготовки полягає в забезпеченні готовності студентів переносити нервово-психічні перевантаження.

Саморегуляція емоційних станів тісно пов'язана з вольовою сферою особистості. Один з основоположників вітчизняної теорії волі В. Селіванов зазначав, що «воля – це сформована в процесі життя певна сукупність властивостей, що характеризується досягнутим рівнем особистістю свідомої саморегуляції поведінки», «виражене в умінні долати внутрішні і зовнішні перешкоди під час здійснення цілеспрямованих дій і вчинків». Регуляція діяльності здійснюється за допомогою вольових зусиль. Вони проявляються не тільки в результаті подолання перешкод, але і в процесі гальмування емоційних проявів, створення доцільних станів, не долають на даний момент. Психологічні дослідження показують, що вольове зусилля виявляється тоді, коли людина виявляє дефіцит енергії, необхідної для досягнення мети і свідомо мобілізує себе, підвищуючи свою активність, тим самим виявляючи вольові якості. Саморегуляція діяльності відбувається тільки під дією навмисних вольових зусиль. «Мотиви, навіть морально високі і сильні, часто не знаходять вираження в діяльності, реальному поведінці не лише з вини зовнішніх умов, нереальних планів, але головне – через нерозвиненість вольових властивостей особистості. Нерішучість характеризується огидою особистості від свідомої мобілізації зусиль при виконанні дій. Така особистість переводить (свідомо чи мимоволі) психічну активність в план внутрішніх переживань, без спроби подолати зустрічні перешкоди і досягти мети». Ми згодні з В. Селівановим, що вольові якості – це відносно постійні, не залежать від даної ситуації, стійкі психічні утворення особистості, що характеризують досягнутий рівень свідомої регуляції діяльності. До вольових якостей належать: цілеспрямованість, витримка, самовладання, наполегливість, самостійність та ініціативність.

На основі цього були розроблені критерії сформованості поведінкового компонента валеологічної культури студентів: так, студенти з критичним рівнем розвитку поведінкового компонента характеризуються стійким негативним емоційним фоном життя, що проявляється в сильному або занадто тривалому нервово психічній напрузі, частими і тривалими депресивними станами, також відсутністю вольової регуляції поведінки, слабо розвиненими діяльнісно-вольовими якостями, відсутня систематичність, послідовність і активність в оздоровчій діяльності. Низький рівень розвитку поведінкового компонента характеризується ослабленою психічною активністю, неконтрольованим настроєм, нерегулярними і нетривалими психоемоційними стресами, невпевненістю у своїх силах; суперечливістю у вчинках, думках, поведінці; поставлена мета не завжди досягається через безпринципність у поведінці і небажанні докласти зусиль для виконання вольового акта, дії, спрямовані на оздоровчу діяльність виявляються епізодично, а відсутність систематичності не дає суттєвих результатів.

Середній рівень розвитку поведінкового компонента характеризується переважанням позитивних емоцій, здатністю коригувати свій емоційний стан, прагненням до активності, тобто до здійснення закладеного в організмі потенціалу. Поставлена мета досягається

завдяки наполегливості та працьовитості, прагненню до стабільності власної натури. Валеологічна спрямованість поведінки має систематичний, послідовний характер, організовані самостійні заняття стають нормою.

Високий рівень розвитку поведінкового компонента характеризується стійким позитивним емоційним фоном, адаптивністю до стресових впливів, розвиненими волевовими якостями, волевою регуляцією поведінки, свідомої, цілеспрямованої валеологічної активності.

Охарактеризувавши всі компоненти, ми прийшли до **висновку**, що стрижневим і визначальним є мотиваційно-ціннісний компонент, тому що система значущих і суб'єктивно прийнятих стимулів визначає цілеспрямованість, ефективність оздоровчої діяльності студентів. Цей компонент виступає основою валеологічної культури, надаючи їй смислову спрямованість.

Література:

1. Ильина Т.А. Педагогика / Т.А.Ильина. - М. : Просвещение, 1984. - 387 с.
2. Лернер И.Я. Качества знаний учащихся, какими они должны быть / И.Я. Лернер. - М. : Знание, 1978. - 48 с.
3. Маслоу А.Г. Мотивация и личность ; пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. - СПб. : Евразия, 1999. - 478 с.
4. Ульянов В.И. Стресс и физическая культура // Актуальные проблемы развития физической культуры в современных условиях : материалы науч.- практич. конфер. - Ставрополь: Изд-во СГУ, 1998. - С. 86.

У статті обговорюємо компоненти валеологічної культури в контексті формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання.

Ключові слова: валеологія, компоненти, фізичне виховання, педагогічна освіта.

В статье обсуждаем компоненты валеологической культуры в контексте формирования валеологической компетентности будущих учителей в процессе физического воспитания.

Ключевые слова: валеология, компоненты, физическое воспитание, педагогическое образование.

The article discusses the components valeological culture in the context of valeological competence of future teachers in the process of physical education.

Keywords: valeology, components, physical education, teacher education.

УДК 371.132

Л.В. Мельник
м. Вінниця, Україна

УПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ

Постановка проблеми. Початок ХХІ століття позначився в історичному ракурсі планетарними змінами. Про цей факт яскраво свідчить міжцивілізаційні зрушення, що наприкінці ХХ століття розбухали соціальний світ та призвели до зміни загальних принципів життя: зміну принципу індустріальної цивілізації та принципи інформаційної, головною рушійною силою в якому є інтелект, тобто така сутнісна сила людини, як розум. Питання щодо ролі розуму в житті – не просто інтелектуальна проблема. В умовах глобальних зламів еволюційного розвитку розум людини виступає як соціальна сила, що має утримати нас від фатальних дій. А це означає, що сфера освіти зробила крок назустріч глобальним трансформаціям, а саме: фактологічна парадигма професійної освіти поступається місцем методологічній парадигмі; політехнічна освіта перетворюється на особистісно-орієнтовану освіту; змінюється конфігурація навчально-виховного процесу, бо комп'ютерна мережа стає повноправним елементом педагогічного процесу [1, с. 57].

Всепроникність і змішуваність глобалізаційних процесів, стрімке оновлення знань висувають перед системою освіти, як вимогу, відтворення ресурсів для економіки, так і формування людини здатної постійно вчитися, самовдосконалюватися, творчо сприймати нову інформацію та нести відповідальність за власні рішення. Особливу актуальність ці питання набули в зв'язку з включенням вищої освіти України у Болонський процес. Це вимагає від педагогічної науки перегляду та подальшого дослідження ряду проблем, зокрема, підвищення ефективності викладання всіх навчальних дисциплін. Одним із найважливіших завдань вищих навчальних закладів у межах Болонського процесу є підвищення якості вищої освіти, що ґрунтується на об'єктивнішому оцінюванні навчальних досягнень студента, що певним чином унеможливить суб'єктивне ставлення до нього викладача. Студента стимулює до навчання демократизація навчального процесу, також підвищується його мотивація до навчання через активне застосування інноваційних технологій, новітніх методів навчання, використання комп'ютерної техніки.

Аналіз попередніх досліджень. Результати аналізу останніх досліджень і наукових публікацій проблеми переконливо свідчать про її актуальність і без сумніву значущість для вибору та реалізації стратегії сталого соціально-економічного і духовного розвитку України. Проблеми модернізації освіти, в тому числі із приєднанням до Болонської угоди, цілком природно привертають пильну увагу широкого загалу науково-педагогічної громадськості, політичних і громадських діячів і, безперечно, студентів, їхніх батьків і потенційних роботодавців. У цьому можна переконатись у процесі ознайомлення з працями В. Андрущенко, М. Згуровського, І. Зязюна, К. Корсака, В. Кременя, Н. Ничкало, С. Ніколаєнка, С. Сисоєвої, В. Сминтини, М. Степка, Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та ін.

Мета даної статті – розкрити особливості застосування дидактичних ігор у навчальній діяльності ВНЗ у контексті Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Згідно з принципами Болонського процесу, євроінтеграція спрямована на консолідацію зусиль науковців та освітян для істотного підвищення рівня, а на його основі конкурентоспроможності європейської науки й освіти, а відтак їхньої ролі в подальшому розвитку та зміцненні стабільних, мирних і демократичних суспільств. Згідно з «Національною доктриною розвитку освіти», розбудова національної системи освіти зорієнтована на сучасні європейські стандарти, які репрезентують такі риси європейської освіти, як багаторівневність і безперервність, доступність, ефективність, якість. Таким чином, провідною метою сучасної державної політики в сфері освіти є процеси, пов'язані з набуттям найновіших знань і вихованням соціально-активної людини, що дасть можливість підвищити інтелектуальний потенціал населення в цілому, його спроможність цілеспрямовано розвивати поряд з економікою, політичною, правову, моральну культуру. В умовах глобалізації та переходу суспільства до нових технологічних можливостей, при умові зменшення невідтворюваних енергетичних ресурсів, постає необхідність у розвитку творчих можливостей людини з одного боку, та відбувається нівелювання людської особистості, з іншого боку. Ці складні проблеми сучасного світу має вирішувати освіта. Освіта має спрямовуватись на новий розвиток людської особистості та збільшення поваги до прав людини й основних свобод [2, с. 39].

Основним принципом європейської, а значить, і української освіти залишається принцип гуманізму. Його значущість у розвитку освіти засвідчує те, що ХХІ століття ЮНЕСКО проголосило століттям освіти, а ООН – століттям людини. Гуманізм початку нового тисячоліття світове співтовариство пов'яже з освіченістю людини, компетентністю, здатністю до саморозвитку особистості, реалізації її здібностей. Цей морально-етичний імператив був сформульований І. Кантом та озвучується як «людина – мета в собі». Повернення в сфері освіти до цінностей гуманізму на цивілізаційній основі передбачає докорінний перегляд соціальних пріоритетів: домінування інтелектуальної, творчої праці над механічною; використання наукових здобутків для значного підвищення рівня освіти; перетворення процесу набуття освіти в безперервний процес самовдосконалення, що супроводжує людину все життя, забезпечує постійне оновлення її знань та умінь.

Основу та зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність котрої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій. Найбільш результативними є технології, спрямовані на створення суб'єктно-суб'єктних стосунків між викладачем і студентами, залучення їх до активної комунікативної взаємодії, встановлення атмосфери взаємоповаги, довіри та відповідальності. Технології, котрі надають навчальному процесу діалогічного характеру, відносяться до класу інтерактивних.

Психолого-педагогічні особливості та навчальні можливості дидактичної гри, інтерес дітей до них зумовлюють необхідність включити ігри у навчальний процес у школах у поєднанні з іншими методами навчання.

Гра може бути включена у будь-який вид людської діяльності. Цю її особливість суспільство завжди використовувало як засіб навчання дітей і дорослих трудових процесів, військової справи, пізнання та ін. Сучасна дидактика звертається до ігрових форм навчання, бо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагога і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, безпосередності, неудаваної цікавості.

Дидактична гра – «творча форма навчання, виховання і розвитку студентів, школярів і дошкільників» [7, с. 31]. Дидактичні ігри розвивають спостережливість, увагу, пам'ять, мислення, мову, сенсорну орієнтацію, кмітливість, а тому їх можна застосовувати під час викладання будь-якого предмета. Сучасна дидактика, звертаючись до ігрових форм навчання, справедливо вбачає в них можливості ефективної взаємодії педагогів і студентів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами безпосередності й неудаваної цікавості. У терміні «дидактична гра» наголошується її педагогічна спрямованість, відображається багатогранність її застосування з урахуванням дидактичної мети заняття і рівня підготовленості студентів.

Для підвищення ефективності навчальної гри її технологія має відповідати певним вимогам: гра має відповідати меті навчання; імітаційно-рольова гра – стосуватися практичної педагогічної ситуації; необхідною є психологічна підготовка учасників гри; можливість застосування творчих елементів у грі; викладач має виступати не тільки в ролі керівника, а й у ролі коректора та консультанта у процесі гри. Слід зазначити, що в грі можна використовувати не тільки ігровий метод як такий. У процесі гри можна застосовувати групову й індивідуальну роботу, спільне обговорення, проводити тестування та опитування, створювати рольові ситуації.

Дидактична гра має свої ознаки. Характерними її ознаками є: моделювання ситуацій навчально-виховного характеру та прийняття навчально-педагогічних рішень; розподіл ролей між учасниками гри; різноманітність рольових цілей у процесі прийняття рішення; взаємодія учасників гри, які виконують ті чи інші ролі; наявність спільної мети учасників гри; колективне прийняття рішень; багатоальтернативність рішень; наявність системи індивідуального чи групового оцінювання діяльності учасників гри.

Застосування в навчальному процесі активних методів навчання зумовлює становлення якісно нових стосунків між викладачем і студентом. Студент, приймаючи самостійне рішення про вирішення тієї чи іншої запропонованої проблеми, стає відповідальним за вибір певної точки зору чи прийняте рішення. Перед викладачем постає завдання не лише дати студентам знання, а й навчити їх мислити і використовувати здобуті теоретичні знання в конкретних ситуаціях, аргументовано відстоювати свою думку, аналізувати погляди інших і робити для себе певні висновки. За таких умов стосунки між викладачем і студентом перетворюються у процесі прийняття рішення на співпрацю [6].

Висновок. Таким чином, з метою повної відповідності Болонській декларації інтерактивне навчання має зайняти одне з головних місць у навчальному процесі ВНЗ.

Література:

1. Бех В. На шляху до європейського простору вищої освіти / В.Бех // Пам'ять століть. – 2005. – №2. – С. 57-62.
2. Организация Объединенных Наций: официальные отчеты первой части третьей сессии Генеральной Ассамблеи – А/810. - С. 39-42.
3. Настільна книга педагога : посібник для тих, хто хоче бути вчителем майстром / упор. : В.М. Андреева, В.В. Григораш. – Х. : Вид. група « Основа», 2006. - 352с.
4. Сучасні шкільні технології. - Ч.2 / упор. І.Рожнятовська, В.Зоц. – [2-ге вид.]. - К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. - 128с.
6. Шевченко О.Л. Удосконалення змісту та форм організації навчального процесу відповідно до міжнародних стандартів : зб. матеріалів наук.-метод. конф., 2–4 лютого 2005 р. — К. : Вид-во КНЕУ, 2005. – Т. 2. – 361 с.
7. Щербань П. М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посібник для студентів вищ. навч. закл. – К. : Вища школа, 2004 – 206 с.

Автор доводить, що застосування дидактичних ігор у навчальному процесі ВНЗ збагачує професійну компетенцію випускника та наближає її до європейських стандартів. В статті розглянуті напрями застосування дидактичних ігор у сучасній освіті.

Ключові слова: дидактичні ігри, майбутні вчителі, контроль умінь і навичок, навчальний процес.

Автор доказывает, что использование дидактических игр в учебном процессе ВУЗа улучшает компетенцию выпускника и приближает ее к европейским стандартам. В статье рассмотрены направления качественного контроля умений и навыков будущего учителя на учебных занятиях в процессе использования интерактивных технологий.

Ключевые слова: дидактические игры, будущие учителя, контроль умений и навыков, учебный процесс.

The author proves, that using the interactive methods of studying stimulate structural and critical thinking; develop communicative abilities and skills for opening students' creative possibilities. The main aim of these educational technologies will be to increase the efficiency of the professional formation of students.

Keywords: didactic games, future teachers, control abilities and skills, the educational process.

УДК 378.146

Д.Б. Мехед, О.Б. Мехед, А.Л. Швидкий
м. Чернігів, Україна

РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Питання використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі середньої та вищої школи є надзвичайно актуальним і широко висвітлюється у вітчизняних [6; 8] і зарубіжних дослідженнях [18; 19], автори яких визначають можливості підвищення ефективності навчальної діяльності засобами ІКТ, проблеми та перспективи створення особистісно орієнтованих програмних засобів, особливості індивідуальної та групової форм навчальної роботи із застосуванням ІКТ, переваги використання ІКТ у різних предметних галузях. Водночас проблема розвитку мотивації навчальної діяльності студентів засобами ІКТ залишається недостатньо вивченою.

Питання впливу ІКТ на мотивацію навчальної діяльності учнів, студентів і курсантів піднімається в роботах О. Співаковського [13-14], М. Жалдака [5], А. Короткова [9], П. Безпалова [2], В. Ількевич [7] та ін. Авторами досліджується проблема використання програмних засобів ІКТ у навчальному процесі в аспекті їх впливу на мотивацію навчальної діяльності. Дослідники дають рекомендації, зазначають педагогічні умови та можливості щодо підвищення мотивації засобами ІКТ, водночас як проблема розвитку мотивації навчальної діяльності студентів вимагає комплексного підходу до її вирішення, який полягає у створенні цілісної системи педагогічних умов і ретельного відбору принципів створення програмних засобів ІКТ, призначених для використання в освітньому процесі вузу.

Актуальність нашого дослідження зумовлюється низьким рівнем реалізації можливостей ІКТ для розвитку мотиваційної складової навчального процесу та відсутністю розробленої сукупності педагогічних умов і методик їх ефективного використання для формування мотивації навчальної діяльності студентів.

Мета дослідження: визначення педагогічних умов використання освітніх програмних засобів (ОПЗ) ІКТ, що сприятимуть розвитку мотивації навчальної діяльності студентів.

У ході дослідження ми дотримувались ідеї антропоцентричного підходу (К. Ушинський [16], В. Слободчиков [12], Б. Бім-Бад [3], Л. Байкова [1]), згідно з яким людина є самоцінністю та суб'єктом життя і діяльності, педагогічна взаємодія будується на принципі суб'єкт-суб'єктних взаємин, співпраці; теорії діяльності А.Леонтьєва [10] та теорії поетапного формування розумових дій (П. Гальперін [4], Н. Талізін [15]).

Базою дослідження є Чернігівський державний технологічний університет і Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К. Ушинського. У дослідженні взяли участь 212 студентів.

У результаті теоретичного дослідження нами була уточнена існуюча класифікація ІКТ, яка виглядає наступним чином:

1) За функціональним призначенням: електронні підручники; автоматизовані навчальні системи (АНС); експертні навчальні системи (ЕНС); програми-тренажери; програмні засоби для контролю та тестування; бази даних навчального призначення.

2) За способом подання інформації: ІКТ, що мають інформацію в вербалізованій формі (у вигляді тексту); ІКТ, в яких інформація представлена у вигляді гіпертексту; ІКТ з використанням технології мультимедіа; ІКТ з використанням технології «віртуальна реальність».

3) ІКТ, що володіє поліфункціональним призначенням, тобто здатні здійснювати подання матеріалу з урахуванням модальності сприйняття, забезпечувати можливості контролю і самоконтролю, що включає в себе необхідну довідкову інформацію, засоби для закріплення отриманих знань і умінь.

4) Програмні засоби, за допомогою яких можна створювати ІКТ: програмні засоби для математичного та імітаційного моделювання (MathCad, 3D Studio Max та ін.); програмні засоби для генерації електронних підручників (Hyper Method); програмні засоби для генерації тестових завдань.

У межах дослідження здійснювалась апробація освітніх програмних засобів ІКТ з курсів «Інформаційні технології у фінансах», «Інформаційні технології в управлінні трудовими ресурсами», «Інформатика та комп'ютерна техніка», «Інформатика та обчислювальна техніка», «Математична статистика в психології», відповідно до теоретично обґрунтованих принципів розробки, відбору, методик діагностики.

Здійснено вивчення мотивації, вивчення комп'ютерної компетентності студентів, аналіз динаміки розвитку мотивації навчальної діяльності студентів без використання освітніх програмних засобів ІКТ, апробацію окремих освітніх програмних засобів ІКТ. В основу нашого дослідження були покладені адаптовані до умов навчальної діяльності студентів методики вивчення мотивації А. Мехрабяна [17] та визначення рівнів ставлення до учіння А. Маркової [11].

Мотивація навчальної діяльності студента – це сукупність мотивів, які в процесі своєї взаємодії детермінують активність суб'єкта в освітньому процесі і забезпечують професійну спрямованість саморозвитку. У ході досліджень з виявлення переважаючого типу мотивації студентів нами були отримані наступні результати: у 23,5% сформована позитивна мотивація до навчання, а 28,5% студентів – схильні до розвитку позитивної мотивації, тобто мотиваційний полюс чітко не виражений, 21,8% учасників дослідження характеризуються переважанням негативної мотивації, водночас у 26,2% студентів домінує схильність до розвитку даного типу мотивації.

Особливостями мотивації навчальної діяльності студентів є: тенденція до домінування мотивів оволодіння професією, прояви яскраво вираженого прагнення до отримання освіти,

цікавої роботи, посилення установки на хороші життєві умови і матеріальну забезпеченість через успішну професійну діяльність, тісне переплетення пізнавальних мотивів з мотивами професійного самовизначення і саморозвитку.

Водночас розвиток мотивації навчальної діяльності – це процес зміни ієрархічної структури мотивів, де найбільш актуальними стають мотиви самоосвіти, саморозвитку, оволодіння професією. Розвиток мотивації навчання характеризується зміною ставлення студентів до освітньої діяльності – від негативного чи нейтрального (байдужого) до активного, особистісного, творчого.

Критеріями сформованості мотивації навчальної діяльності студента виступають внутрішні і зовнішні показники, що характеризують його навчальну діяльність. Зовнішніми показниками є висока успішність з усіх навчальних дисциплін, висока активність на заняттях, творчий підхід до виконання навчальних завдань, ініціативність, прояв інтересу до досліджуваного предмета. До внутрішніх показників належать готовність особистості до самоосвіти та самовдосконалення, отримання додаткових знань; стійке прагнення до оволодіння професією.

Сукупність педагогічних умов використання програмних засобів ІКТ в освітньому процесі, що сприяє розвитку мотивації навчальної діяльності студентів, виглядає наступним чином: облік рівня актуального розвитку та комп'ютерної компетентності студентів для здійснення коректного вибору освітніх програмних засобів ІКТ; адаптація програмних засобів ІКТ до цілей освітнього процесу; надання студенту свободи вибору темпу, послідовності та рівня складності досліджуваного матеріалу; організація поточного контролю викладача за ходом роботи студента; організація колективної і групової діяльності студентів з використанням освітніх програмних засобів ІКТ, створення сприятливого психологічного клімату на занятті; паралельне використання освітніх програмних засобів ІКТ на аудиторних заняттях і під час позааудиторної самостійної роботи.

Технічні можливості ІКТ можуть бути оптимально реалізовані в рішенні проблеми розвитку мотивації навчальної діяльності студентів під час виконання сукупності педагогічних умов, тобто організаторських зусиль педагогів у освітньому процесі:

- Попередня діагностика рівня актуального розвитку студентів, їх комп'ютерної компетентності.
- Відбір ІКТ відповідно до рівня комп'ютерної компетентності студентів і відповідно до завдань освітнього процесу.
- Надання свободи вибору темпу і послідовності досліджуваного матеріалу за допомогою ІКТ в межах обумовленого зі студентом часу.
- Організація колективної і групової діяльності студентів з використанням ІКТ під час аудиторної і позааудиторної самостійної навчальної діяльності.
- Створення сприятливого психологічного клімату на занятті за рахунок позитивних оцінних суджень педагога в процесі освоєння студентом навчального матеріалу з використанням ІКТ, заохоченнями та порадами повторити той чи інший розділ, переважання позитивної оцінки дій студента.
- Широке використання ІКТ в самостійній і в аудиторній роботі студентів, що здійснюється під чітким контролем з боку викладача.

Як показало дослідження поліфункціональних ІКТ, найбільш ефективно у розвитку мотивації навчальної діяльності використання ОПЗ, які забезпечують інтерактивний діалог і направлені на розвиток здатності студентів до соціальної та предметної рефлексії, сприяють прояву позитивних емоцій, включають технології мультимедіа із застосуванням гіпертексту.

Дослідження дозволило виділити технічні вимоги, облік яких у процесі створення ІКТ сприятиме розвитку мотивації навчальної діяльності студентів:

- 1) Використання гіпертекстового представлення інформації в ІКТ, яке дозволяє оптимально переміщатися з інформаційних розділів, забезпечує зручний доступ до довідкових даних, глосарію, анімаційних додатків, що цікавлять користувача саме в даний момент.

2) Забезпечення можливості вибору студентом власної траєкторії та темпу опанування матеріалу, що дозволяє більшою мірою усвідомити свою самостійність і незалежність.

3) Використання технологій моделювання, оскільки візуалізація та застосування моделей дає можливість зазирнути вглиб таких процесів, які в реальному житті можуть протікати або занадто швидко, або занадто повільно, за особливих, важко здійснюваних умов.

4) Організація ефективного зворотного зв'язку на основі інтерактивного діалогу через миттєву реакцію ІКТ на дії користувача, організовану у вигляді констатації успіху або неправильного результату рішення, супроводжуваної коректним аналізом отриманих студентом результатів і рекомендацій щодо виправлення допущених помилок.

5) Наявність у ІКТ гіперпосилань на ресурси Інтернет, оскільки ознайомлення студента з інформацією практичного, розважального характеру сприятиме підвищенню його інтересу до досліджуваного предмета і до інтенсифікації інтелектуальної роботи і розвитку пізнавальної мотивації.

6) Забезпечення професійної спрямованості ІКТ, що може бути здійснено через приклади використання отриманих знань у майбутній професійній діяльності. Певні розділи навчального матеріалу мають підкреслювати позитивні сторони оволодіння тією чи іншою професією, її важливість, актуальність, можливість професійної самореалізації.

7) Наявність у ІКТ програмних засобів (тестових завдань, вправ, контрольних питань) для забезпечення самоконтролю студентів, що дозволить їм здійснювати рефлексивну діяльність і усвідомлювати в реальному часі ступінь свого прогресу у вивченні тієї чи іншої теми. Диференціація навчального матеріалу за рівнями складності.

8) Бажаним є створення засобами інтерфейсу позитивного емоційного фону, для здійснення діалогу студента з ІКТ. Реакція на дії користувача має завжди бути позитивною, навіть у випадку некоректних дій студента. Рекомендації з виправлення помилки користувача мають надаватися в доброзичливій формі і супроводжуватися коментарями, що відзначають успіхи учня і демонструють упевненість у здібностях студента.

У результаті дослідження ми дійшли наступних висновків:

1. Розвиток мотивації навчальної діяльності студентів проявляється в актуалізації пізнавальних мотивів, мотивів оволодіння професією і самореалізації, пріоритетності цих мотивів в ієрархічній структурі мотивації.

2. Використання освітніх програмних засобів інформаційно-комунікаційних технологій дозволяє істотно підвищити мотивацію навчальної діяльності студентів у процесі виконання низки технічних вимог і педагогічних умов.

3. Можливості ІКТ дозволяють студенту оперативно контролювати власні знання, підвищують готовність до саморозвитку, до самовдосконалення.

4. У процесі розробки ІКТ необхідний колективний підхід, що полягає в залученні фахівців у галузі інформаційних технологій, досвідчених викладачів, методистів.

Перспективними напрямками в розробці проблеми розвитку мотивації навчальної діяльності за допомогою НПЗ ІКТ ми вважаємо диференціацію та уточнення педагогічних умов і технічних вимог у залежності від особливостей тих чи інших навчальних дисциплін (педагогічного циклу, природничого циклу, гуманітарного циклу і т.д.), застосування НПЗ ІКТ з метою розвитку мотивації навчальної діяльності в системі дистанційної освіти, врахування вікових особливостей користувачів ІКТ.

Література:

1. Байкова Л. А. Теоретико-методологические основы гуманизации педагогической системы образовательного учреждения / Л. А. Байкова. – Рязань : Ряз. гос. пед. ун-т им. С.А. Есенина, 2004. - 288 с.
2. Беспалов П. В. Компьютерная компетентность в контексте личностно ориентированного обучения / П. В. Беспалов // Педагогика. - 2003. - № 4. - С. 41-45.
3. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. - М. : Университет РАО, 2003. - 208 с.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П. Я. Гальперин. -М. : Наука, 1966. - 348 с.

5. Жалдак М. І. Комп'ютер на уроках математики : посібник для вчителів / М. І. Жалдак – К. : Техніка, 1997. – 304 с.
6. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. - М. : Гардарики, 2003. - 268 с.
7. Илькевич В. М. Компьютерные обучающие программы на иностранном языке как средство формирования мотивационной сферы курсанта в процессе преподавания специальных дисциплин / В. М. Илькевич : дис. канд. пед. наук. - Пермь, 2000. - 120 с.
8. Карякин Ю. В. От автоматизации учебного процесса к открытому образованию / Ю. В. Карякин // Информационные технологии в открытом образовании : материалы конференции. - М., 2001. - С. 254 - 263.
9. Коротков А. М. Основные направления учебной деятельности в компьютерной среде / А. М. Коротков // Наука и школа. - 2003. - №6. - С. 42 - 46.
10. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959.- 495 с.
11. Маркова А. К. Виды отношения школьников к учению / А. К. Маркова // Педагогика. – 1984. - № 11 - С. 20 - 27.
12. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии / В. И. Слободчиков. - М. : Школа-Пресс, 1995. - 290 с.
13. Співаковський О. В. Теорія і практика використання інформаційних технологій у процесі підготовки студентів математичних спеціальностей / О. В. Співаковський. – Херсон : Айлант, 2003. – 215 с.
14. Співаковський О. В. Педагогічні технології та педагогічно-орієнтовані програмні системи: предметно-орієнтований підхід / О. В. Співаковський, М. С. Львов, Г. М. Кравцов та ін. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – №2 (20). – С. 17-21.
15. Талызина Н. Ф. Теория поэтапного формирования умственных действий. Теории учения : Хрестоматия. - Часть 1. - Отечественные теории учения / Н. Ф. Талызина. - М. : Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. -140 с.
16. Ушинский К. Д. Собрание починений : В 11т. / К. Д. Ушинский. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952.
17. Фетискин Н. П. Диагностика мотивации достижения (А.Мехрабиан) / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов // Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., 2002. - С. 98 - 102.
18. Department for Education and Employment (2000) Bulletin statistics of Education: Survey of Information and Communication Technology in Schools, England 2001, London: HMSO.
19. Madsen K. B. Modern Theories of Motivation / K. B. Madsen. Copenhagen. Verl. Psychol., 1959.

У статті розглянуто особливості формування позитивної мотивації до навчання у студентів засобами інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено сукупність педагогічних умов використання та принципи створення освітніх програмних засобів ІКТ.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, мотивація навчальної діяльності.

В статье рассмотрены особенности формирования мотивации к обучению у студентов посредством информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Теоретически обоснована и экспериментально проверена совокупность педагогических условий использования и принципов создания образовательных программных средств ИКТ.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, мотивация учебной деятельности.

The article discusses the features of formation of positive motivation for learning in students by means of information and communication technologies (ICTs). Theoretically proved and experimentally verified set of teaching and using the principles of educational software ICT.

Keywords: information and communication technologies, the motivation of educational activity.

УДК: 37.015.3

В.Є. Михайличенко, М.В. Канівець
м. Харків, Україна

САМОКОНТРОЛЬ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Постановка проблеми. Саморозвиток і самовдосконалення особистості, навчання і професійна діяльність, поведінка в суспільстві припускають неодмінне включення в них самоконтролю, який належить до обов'язкових ознак свідомості і самосвідомості людини. Він виступає як умова адекватного психічного відображення людиною свого внутрішнього світу й об'єктивної реальності, що оточує її.

Самоконтроль проявляється в усвідомленні й оцінці суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів, управління ними. Це усвідомлена регуляція людиною своєї поведінки і діяльності для забезпечення відповідності їх результатів поставленим цілям, вимогам, нормам, правилам і т.д. Зміст компонентів самоконтролю міняється залежно від того, в якому контексті він проявляється. Відповідно до функціонального принципу, людина може контролювати не усі свої процеси і стани, а тільки ті, які пов'язані з виконанням певних функцій.

Концентрація свідомості на вибраній меті або проблемі проявляється шляхом залучення механізмів активного контролю. Інші функції в цей час контролюються в автоматичному режимі. Згідно зі структурним принципом властива людині різноманітність механізмів самоконтролю організована ієрархічно.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Розвиток здібності студента до саморозвитку і самостійного контролювання своєї діяльності, вчинків є однією з основних задач сучасної вищої школи. Питання форм і методів навчання контролю і самоконтролю широко висвітлені в роботах А. Алексюка, В. Бочарнікової, В. Крутецького, В. Вергасова, О. Линди, В. Якуніна та ін. Учені С. Архангельський, Ю. Бабанський, М. Данілов, М. Махмутов та інші довели, що розвинений самоконтроль не лише покращує результати пізнавальної діяльності, але і сприяє підвищенню її активності.

За визначенням В.Крутецького, *самоконтроль – це свідомо оцінка і регулювання людиною власної діяльності і поведінки, своїх дій і вчинків, руху з точки зору їх відповідності попереднім намірам, поставленим цілям, правилам або вимогам суспільства* [2]. Він дає можливість людині не тільки керувати своєю діяльністю та поведінкою, але і коригувати їх, контролювати здійснення наміченого плану, утримуватись від небажаних дій.

Однак подальшого вивчення і розкриття потребує проблема впливу різних компонентів самоконтролю на процеси свідомої, цілеспрямованої навчальної діяльності та їх роль у процесі саморозвитку студентів.

Мета статті – розглянути проблеми розвитку самоконтролю студентів, як одного з важливих компонентів саморозвитку особистості, а також вплив різних якостей особистості на його формування.

Виклад основного матеріалу. Самоконтроль пронизує усі психічні явища, властиві людині (процеси, стани, властивості). Так, організована робота пам'яті має місце при обов'язковій участі в ній самоконтролю. За його допомогою забезпечується протікання таких анемічних процесів, як запам'ятовування і пригадування. Вивчення нейрофізіологічних механізмів уваги під керівництвом А. Лурії, підтвердило їх тісний взаємозв'язок із самоконтролем. Це дозволяє говорити про те, що складна форма довільної уваги є водночас і вищою формою самоконтролю людини, що проявляється в його можливості самостійно контролювати власну поведінку і свою діяльність.

Самоконтролю належить принципова роль у психомоториці людини. Правильна координація рухів здійснюється під контролем відповідних м'язових, тактильних і зорових вражень. Саморегуляція необхідної дії протікає при постійному зіставленні поточних

результатів із зразком його виконання, що зберігається в пам'яті. Самоконтроль органічним чином несвідомо пов'язаний із виконанням рухових навичок, неначе зливаючись в одне безперервне ціле з їх змістом.

В основі процесу спілкування лежить мовна діяльність людини. Відповідно до концепції функціональних систем академіка П. Анохіна мовному втіленню кожного слова передують формування в мозку «контрольного апарату», який стежить за правильністю його вимовляння. В складну організацію мовної діяльності залучені різні види механізмів самоконтролю: слуховий, зоровий, кінестетичний та ін.

У психології вже давно відомі й описані особливості емоційної сфери залежно від того, наскільки вона знаходиться під контролем суб'єкта. Порушення або послаблення здатності до самоконтролю спричиняє появу емоційних проблем у людини. Інтенсивний розвиток емоційного реагування супроводжується наростанням дефіциту самоконтролю, аж до повної його втрати. Людина з легко збудливою емоційною сферою особливо схильна до здійснення імпульсивних вчинків, ухвалення необдуманих рішень і недостатньо обґрунтованих суджень. Тому позитивне ставлення до себе й інших людей, життєво необхідно для сприятливого розвитку людини.

Жодна істота не має в розпорядженні такого самоконтролю, як людина. Ми не лише маємо здатність мислити, але, що набагато важливіше, можемо контролювати свої думки і направляти їх за власним бажанням. Той факт, що ми маємо повний контроль над думками, має глибокий сенс. Мислення визначає наші стосунки і поведінку. Наслідки наших думок виражаються в нашій відповідальності, оскільки ми абсолютно вільні в їх виборі. Тому в процесі самоконтролю потрібний об'єктивний аналіз усіх уявних блоків.

Таким чином, самоконтроль є однією з найважливіших умов усвідомленої діяльності людини і одним із важливих компонентів процесів саморегулювання його життєдіяльності. Він грає велику роль у навчальному процесі.

Самоконтроль є складовою частиною всіх видів навчальної діяльності студентів і здійснюється на всіх етапах її виконання. Відмічаючи загальний позитивний вплив самоконтролю на процеси навчальної діяльності студентів, можна зробити висновок про те, що він сприяє підвищенню активності їх пам'яті і мислення, збуджує і підтримує увагу та зацікавленість до виконання завдання, дозволяє вчасно виявити помилки, надає можливість визначити рівень і якість отриманих знань, а у випадку необхідності, уточнити їх і доповнити. Він включає в себе почуттєві, розумові та рухові компоненти діяльності, які дозволяють студентам на основі поставленої мети, наміченого плану та засвоєного взірця слідкувати за своїми діями, результатами цих дій і свідомо регулювати їх.

Узагальнюючи дослідження вчених з цієї проблеми [3], можемо виділити три основні структурні елементи самоконтролю: самоперевірку – перевірку досягнутого результату; самооцінку – оцінювання особистістю самої себе, своїх можливостей; самоаналіз – аналіз власної поведінки, окремих вчинків, цілей, емоційних реакцій, переживань, і на кінець – якості своєї особистості, мотивів своєї поведінки. Це можна розглядати як рефлексивний компонент у структурі самоконтролю. Його функцією є самоуправління людиною своєю діяльністю і практичні дії з порівняння, самооцінки, коригування, удосконалення роботи. При цьому виробляються відповідні вміння і навички, відбувається розвиток мислення, уваги тощо.

Основою розвитку постійного самоконтролю і саморегуляції людини є самопізнання. У зв'язку з цим представляє інтерес здатність студентів до рефлексії, як механізму розвитку самоконтролю. Рефлексія – це роздуми особистості про саму себе, безпосередній самоконтроль поведінки людини в актуальній ситуації, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається, здатність суб'єкта до співвідношення своїх дій з ситуацією і їх координація відповідно до умов, що змінюються, і власного стану.

Як показали результати цього дослідження, здатність до рефлексії у студентів розвинена слабо: низький рівень рефлексії характерний для 23,5% студентів, середній – для 72,8%, а високий – усього лише для 3,7% студентів. Важливо зазначити, що рефлексія – це не просто

усвідомлення того, що є в людині, а одночасно і зміна самої людини, спроба вийти за межі того рівня розвитку особистості, який був досягнутий. Тільки за наявності рефлексії як внутрішнього стану самоосмислення і розуміння себе, може виховуватися і зміцнюватися самооцінка особистості, її впевненість у собі та самоповага.

Самооцінка – це оцінка людиною можливостей, якостей, місця серед інших людей, що впливає на рівень домагань людини, міру досяжності цілей, які вона ставить перед собою, адекватність поведінки [5]. У своїй практичній діяльності людина прагне досягти таких результатів, які відповідають самооцінці, сприяють її зміцненню. Вона є важливим регулятором поведінки і тим самим впливає на ефективність навчальної діяльності і подальший розвиток особистості. Позитивне оцінювання надає особистості додаткову внутрішню активність, формує віру в себе і свої можливості, сприяє досягненню бажаних результатів. Негативна самооцінка робить протилежний вплив, знижуючи впевненість у собі, що обмежує вибір способів її самореалізації.

У формуванні самоконтролю навчальної діяльності суттєву спонукальну і регуляційну роль виконує самооцінка студента, яка має бути адекватною. За результатами цього дослідження неадекватно висока самооцінка характерна майже для половини студентів (41,7%), високий рівень адекватної самооцінки складає всього третину (36,8%), середній – 14,4%, низький – 7,1%. При цьому встановлено, що адекватність самооцінки залежить від рівня рефлексії, яка відіграє важливу роль в самопізнанні особистості.

Велику роль в оволодінні уміннями самоорганізації і самоконтролю навчальної діяльності грає ціла низка якостей, властивих студентам. Під уміннями самоконтролю навчальної діяльності ми розуміємо здатність суб'єкта навчання раціонально організувати та поетапно здійснювати свою навчальну діяльність, здійснювати самоконтроль і корекцію її процесу і результатів на всіх етапах здійснення з метою підвищення ефективності свого навчання й удосконалення процесу її організації. Уміле використання самоконтролю в навчальній діяльності передбачає, перш за все, дотримання основних дидактичних вимог до її організації, а саме:

- систематичність використання;
- поступовість ускладнення прийомів самоконтролю;
- різноманітність прийомів самоконтролю.

Велику роль у розвитку самоконтролю відіграє самоволодіння людини, яке є дуже важливою рисою характеру людини і допомагає їй управляти самим собою, власною поведінкою, зберігати здатність до виконання діяльності в найнесприятливіших умовах. Людина з розвиненим самоволодінням уміє за будь-яких, навіть надзвичайних обставин, підпорядкувати свої емоції голосу розуму, управляти своєю поведінкою і вчинками. Основний зміст цієї властивості складає робота двох психологічних компонентів: самоконтролю і корекції.

Говорячи про здатність управляти собою, вчені пов'язують самоконтроль переважно з волею людини. *Воля - це особлива форма активності особистості, особливий вид свідомої організації і саморегуляції діяльності.* Специфіка волі полягає у свідомому подоланні людиною труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети. У результаті вольового зусилля вдається загальмувати дії одних і посилити дії інших мотивів. Вольова особистість не лише свідомо ставить цілі і діє, але і мобілізує свої зусилля, щоб добитися результату.

Психічна саморегуляція набуває вольового характеру, коли її звичний, нормальний хід з тих або інших причин ускладнений і тому досягнення кінцевої мети вимагає з боку студента додаткових зусиль, підвищення власної активності для подолання виниклої перешкоди. Таким чином, воля як психічний феномен, знаходить своє конкретне вираження через здійснення вольового зусилля.

Слабкість волі – одна з головних причин виникнення проблем особистості, що призводить до її внутрішнього розладу. Окрім того, існує і нездатність, невміння людини працювати над самою собою. Душевна рівновага, гарний настрій, внутрішня сила, твердий

характер, безстрашність і ін. – ось прикмети або симптоми, що вказують на зростання сили волі. Їх формування пов'язане з самоконтролем особистості.

Самоконтроль, включений у протікання вольового зусилля, запобігає марним, невиправданим енерговитратам під час виконання діяльності. Насиченість вольового зусилля актами самоконтролю може визначатися різними об'єктивними і суб'єктивними чинниками. Оптимальним співвідношенням між ними є таке, при якому розподіл енерговитрат на їх реалізацію вирішується на користь вольового зусилля. Надмірний самоконтроль невиправдано виснажуватиме їх загальну енергетичну основу, знижуючи ефективність вольового зусилля. І навпаки, чим раціональніше розподіляються акти самоконтролю, тим більше енергетичних можливостей можуть бути вивільнені на прояв вольового зусилля, тим інтенсивнішим воно може стати.

На базі НТУ «ХПІ» нами було проведено дослідження якостей особистості, сприяючих самоконтролю або, навпаки, що перешкоджають йому. У ньому взяли участь студенти технічних спеціальностей другого та третього років навчання, загальна кількість 120 осіб (див. табл. 1).

Таблиця 1

№ п/п	Характеристика якостей особистості	Наявність якостей у студентів (%)		
		в повній мірі	частково	ні
1	Самоволодіння	47%	52%	1%
2	Почуття обов'язку	58%	33%	9%
3	Воля	55%	40%	5%
4	Дисципліна	56%	40%	4%
5	Відповідальність	65%	32%	3%
6	Безладність	10%	37%	53%
7	Недбалість	10%	55%	35%
8	Необачність	5%	58%	37%
9	Панікерство	12%	50%	38%
10	Розбавтаність	2%	38%	60%

Таким чином, як властивість особистості, самоконтроль органічно пов'язаний із цілою низкою рис характеру, виявляючи в них слабкість або явну вираженість. Наприклад, за такими рисами особистості як безладність, недбалість, необачність, панікерство, розбавтаність та інші можна побачити дефіцит самоконтролю. Якщо ж ми характеризуємо людину як розсудливу, акуратну, витриману, надійну, цілеспрямовану, то тут за кожною її рисою наявне уміння контролювати свої дії і вчинки. Визначальними при цьому є такі риси характеру, як обов'язок, відповідальність і дисциплінованість.

Необхідно наполегливо навчати студентів не лише контролювати свої дії, але і програмувати їх відповідно до тих, які потрібно виконувати. Сюди належать самопереконавання або самонавіювання, самосхвалення або самозаохочення, самопокарання, самонаказ або самопримус. За змістом і наслідками вони можуть бути позитивними і негативними. Позитивне самопереконавання спрямоване на самовиховання, мобілізацію фізичних і інтелектуальних можливостей особистості. Негативне ж навпаки обумовлює небажані стани, паралізує активність і так далі. Судячи з результатів нашого дослідження ці способи самопрограмування використовуються студентами ще недостатньо, особливо самосхвалення і самозаохочення (див. табл. 2).

Привертає до себе увагу велика кількість студентів, невдоволених собою. Це означає, що багато студентів усвідомлюють у себе приховані можливості особистісного зростання, які ще недостатньо використовувалися. Тому потрібний психолого-педагогічний супровід з боку викладачів, який допоможе студентам не лише більш повно розпізнати свої можливості, але і реалізувати їх в процесі навчальної діяльності. І цьому значною мірою сприятиме формування умінь самоконтролю і якостей особистості, які роблять сприятливий вплив на цей процес.

Велике значення при цьому має виховання відповідальності за те, якою людиною ми стали. Наслідки наших думок повністю на нашій відповідальності, оскільки ми абсолютно вільні в їх виборі. Тому слід повністю відмовитися від відмовок, якими ми користуємося, щоб не ставити собі чітких цілей і не давати зобов'язань. Потрібний об'єктивний аналіз усіх уявних блоків, які ми використовуємо як пояснення причин наших невдач. Сповна перейняти на себе відповідальність за результати своєї діяльності непросто. Тому більшість перекладають на інших людей і обставини відповідальність за свої вчинки і дії.

Таблиця 2

Способи самопрограмування		Наявність у студентів (%)		
		в повній мірі	частково	ні
1	Самосхвалення	38%	45%	17%
2	Самозаохочення	25%	57%	18%
3	Самопримус	50%	45%	5%
4	Самопідбадьорювання	45%	47%	8%
5	Невдоволення собою	20%	62%	18%
6	Лихослів'я	2%	38%	60%

Відповідальність за себе – головна якість, яка властива зрілій, функціонуючій особистості, яка самоактуалізується. Такі люди відносять на свій рахунок заслуги і провину за те, що з ними відбувається. Невдахи приписують собі тільки успіх, а у своїх проблемах вони виняють інших людей або нібито незалежні від них обставини. Людина з високим почуттям відповідальності намагається бути позитивною, оптимістичною, покладається на себе і здійснює самоконтроль. І навпаки, люди безвідповідальні є песимістами, які налаштовані на поразку, не мають цілей, боязливі, не впевнені в собі, до того ж невротичні і нестабільні.

Висновки і перспективи. Таким чином, з огляду на викладене приходимо до висновку, що підвищення рівня вмінь самоконтролю навчальної діяльності у студентів призведе до підвищення їх активності у навчальній діяльності, розвитку у них важливих особистісних якостей, тобто сприятиме розвитку та саморозвитку особистості. При цьому в основу освітнього процесу покладене усвідомлення кожним студентом мети вивчення навчального матеріалу, форм і методів своєї навчальної діяльності, умов контролю і самоконтролю успішності процесу навчання і звітності про його результати, помітно збільшується ступінь самостійності і відповідальності студентів за результати своєї навчальної праці.

Література:

1. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (общедидактический аспект) / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1994. – 560 с.
2. Крутецкий В. А. Психология : учебник / В.А. Крутецкий. - М. : Просвещение. – 1980 – 352 с.
3. Лында А. С. Методика формирования самоконтроля у учащихся в процессе учебных занятий / А.С. Лында. – М. : Знание, 1973. – 138 с.
4. Матвієнко Ю.С. Самоконтроль як складова розвитку особистості студента / Ю. С. Матвієнко // Вісник НТУ «Київський політехнічний інститут». - К., 2007. - №3. - Ч.1.
5. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

В статье рассмотрены проблемы развития самоконтроля студентов, как одного из важнейших компонентов саморазвития личности. Приведены результаты проведенного эксперимента, посвященного исследованию уровня сформированности самоконтроля у студентов-инженеров. Отмечено влияние определенных качеств личности на его формирование.

Ключевые слова: саморазвитие, самоконтроль, самооценка, рефлексия, воля, самопрограммирование.

У статті розглянуто проблеми розвитку самоконтролю студентів, як одного з найважливіших компонентів саморозвитку особистості. Представлено результати проведеного експерименту, присвяченого

дослідженню рівня сформованості самоконтролю у студентів-інженерів. Визначено вплив визначених якостей особистості на його формування.

Ключові слова: саморозвиток, самоконтроль, самооцінка, рефлексія, воля, самопрограмування.

Student's self-control is considered as an essential component of personal self-development. Problems of its development are noted. We present the result of the experiment that is devoted to the study of the level of formation of self-control among students-engineers. The influence of certain personality traits to its formation was marked and substantiated.

Keywords: self-development, self-control, self-esteem, reflection, will, self-programming.

УДК 371. 123: 371. 3: 51

Л.О. Мільто
м. Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАДАЧ

Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів становлять перед вищими закладами освіти нові завдання, одним із яких є формування комунікативної компетентності педагога, що припускає володіння уміннями та навичками професійного спілкування для забезпечення ефективного розв'язання педагогічних комунікативних задач. Успішне вирішення педагогічних задач можливе лише у тому випадку, якщо вчитель знає специфіку педагогічного спілкування, професійно володіє мовою і нормами мовної поведінки, що забезпечують результативність ефективність діяльності педагога та розвиток його педагогічної майстерності.

Педагогічну діяльність вчителя можна уявити у вигляді множини різноманітних педагогічних задач різного рівня: стандартних і нестандартних, стратегічних, тактичних, оперативних та ін. Предметом педагогічної задачі можуть виступати знання учнів, їх особистісні якості і відношення – всі характеристики, які можна якісно змінити. Щоб ефективно розв'язувати комунікативні задачі, вчитель повинен бути професійно компетентним.

Педагогічна компетентність – це специфічні здібності, необхідні для ефективного виконання конкретної професійної дії педагога в конкретній предметній сфері, яка охоплює фахові знання, предметні навички, способи мислення, розуміння відповідальності за свої дії, а також здатність до адекватної оцінки ситуації, її змісту, цілей, завдань і норм з точки зору власних і загально значимих цінностей.

Практика показує, що не лише молоді вчителі, але й більш досвідчені зустрічаються з професійними труднощами у процесі розв'язання комунікативних задач. Саме тому в процесі педагогічної підготовки студентам потрібно дати не лише базові уявлення про теорію і технологію розв'язання комунікативних задач, а сприяти формуванню педагогічної компетентності майбутнього вчителя.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми показує, що вирішення комунікативних задач – одна з найважливіших проблем педагогіки, яка в силу своєї значущості й актуальності привертає постійну увагу педагогів і психологів. Проблеми, присвячені педагогічній майстерності і теорії та технології педагогічної комунікації знайшли відображення у працях А. Добровіча, О. Дубасенюк, Ю. Кулюткіна, В. Кан-Калика, І. Зязюна, О. Леонтьєва, Г. Сухобської, Л. Спіріна та інших.

У навчально-виховному процесі учитель вирішує величезну кількість педагогічних задач, тому не випадково, що професійна діяльність педагога розглядається як один із видів практичного мистецтва, який знаходить своє відображення в тому як педагог вирішує комунікативні задачі.

У науковій літературі є різні точки зору на визначення педагогічної задачі. Так, наприклад, Н. Кузьміна, розкриваючи сутність педагогічної задачі, відзначає, що вона виникає щоразу, коли потрібно перевести процес виховання із одного стану в інший. Отже, педагогічна задача виникає тоді, коли можливе не одне рішення і потрібно знайти кращий спосіб досягнення бажаного результату.

Л. Додон стверджує, що вирішити педагогічну задачу – це означає дати оцінку певному факту, розкрити мотиви поведінки вихователя або вихованця, знайти вихід з тієї чи іншої психологічної ситуації та найбільш правильний підхід до вирішення педагогічної проблеми. О. Тихомиров визначає задачу як мету, задану в конкретних умовах, що потребує ефективного способу її досягнення. Задача в самому загальному вигляді, вважає Г. Балл, – це система, обов'язковими компонентами якої є предмет задачі та модель необхідного стану предмету задачі.

Таким чином, проблема задачі осмислюється як усвідомлення суб'єктом розв'язання протиріччя між метою задачі і невідомими шляхами її досягнення, тобто відсутністю необхідного результату інформації для досягнення даної мети. Педагогічна задача – це результат усвідомлення суб'єкту виховання в педагогічній ситуації необхідності розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання.

Усвідомлення педагогічної задачі відбуваються за допомогою аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній ситуації, прогнозуванню вчителем власної діяльності, вибору ефективних методів впливу. Далі відбувається конкретна взаємодія вчителя й учнів, тому одним з елементів педагогічної задачі є задача комунікативна, тобто задача спілкування. У цьому зв'язку педагогічна діяльність може бути представлена як ланцюжок комунікативних задач, що змінюються, розвиваються і допомагають організовувати педагогічну взаємодію, адекватну певним задачам.

На думку В. Кан-Каліка [1], комунікативна задача є похідною щодо педагогічної задачі, тому що впливає із останньої та визначається нею і, відтворюючи задачу педагогічну, має допоміжний, інструментальний по відношенню до педагогічної задачі характер. І. Лісіна визначає комунікативну задачу як мету, на досягнення якої спрямовані різноманітні дії, що здійснюються у процесі спілкування. Отже, комунікативна задача є інструментальним компонентом педагогічної взаємодії.

Педагогічне застосування обраних методів впливу реалізується через спілкування, тому логіка комунікації може бути представлена таким чином: педагогічна задача; система психолого-педагогічних методів, обраних для її розв'язання; комунікативні задачі, вирішення яких необхідно для реалізації педагогічної взаємодії; педагогічна взаємодія.

Комунікативні задачі розрізняються на загальні комунікативні задачі, які плануються заздалегідь і поточні комунікативні задачі, що виникають у процесі педагогічної взаємодії. Загальна комунікативна задача зводиться до оповідання та спонукання. У процесі педагогічної взаємодії педагог реалізує дві основні мети: повідомити учням інформацію та вплинути на них, тобто спонукати їх до дії. Мета учнів – зрозуміти, запам'ятати, вивчити, засвоїти, зробити висновки. Таким чином, комунікативна задача розглядається як двосторонній процес спілкування, що ефективно реалізується в активності обох взаємодіючих осіб.

Згідно з логікою педагогічної взаємодії можна означити такі етапи розв'язання комунікативних задач: моделювання педагогом майбутнього спілкування, тобто створення комунікативних задач; організація безпосереднього спілкування; управління спілкуванням у процесі педагогічної взаємодії; аналіз результатів спілкування та моделювання нових комунікативних задач. На етапі моделювання здійснюється планування комунікативної структури взаємодії. Прогнозується психологічна атмосфера уроку та вибір засобів досягнення позитивного, емоційного стану взаємодіючих суб'єктів, а також прогнозується сприйняття учнями особистості самого вчителя. Це допоможе педагогу передбачити свою комунікативну поведінку і свій емоційний стан.

На етапі організації безпосереднього спілкування педагогом досягається комунікативна перевага. На цьому етапі вчитель уточнює особливості спілкування в нових комунікативних умовах, конкретизуються суб'єкт-суб'єктні умови. Важливим моментом цього етапу спілкування є правильно організована система комунікацій: постановка яскравих, привабливих цілей діяльності, демонстрація шляхів їх досягнення; уміння педагога демонструвати свою доброту, оптимізм і впевненість в успіх учнів; розуміння внутрішнього стану учнів у певних ситуаціях. На цьому етапі педагог вирішує цілу низку постійно виникаючих комунікативних задач, стимулює участь учнів у процесі спілкування.

Етап аналізу результатів спілкування можна назвати етапом зворотного зв'язку, який дає інформацію про рівень засвоєння матеріалів учнями та їх розвиток, а також потреби у спілкуванні. Ефективність розв'язання комунікативних задач залежить від високого рівня комунікативної компетентності педагога, яку можна визначити як складову педагогічної майстерності, що включає розвинуту емпатійність, достатній рівень рефлексії; наявність особистісно-діалогічного стилю спілкування; вміння слухати і чути співрозмовників; індивідуальну привабливість, здатність переконувати, навіювати, надихати, приваблювати до себе та ефективно взаємодіяти.

Окремо слід наголосити на педагогічному такті вчителя, який можна визначити як уміння дотримуватись педагогом почуття міри у спілкуванні, вміння обрати правильний підхід до учнів. Це і поважне ставлення до учнів, і уміння керувати своєю поведінкою згідно з нормами педагогічної етики. Тактичний учитель здатний побудувати теплі емоційно забарвлені відносини з учнями. Він уміє за допомогою гумору розрядити обстановку, щоб уникнути конфлікту. На думку І.Зязюна [5], педагогічний такт – це частина педагогічної майстерності, компонент духовної культури вчителя. Саме педагогічний такт, як зазначає вчений, впливає на формування індивідуального стилю взаємодії педагога з дітьми.

Ефективному розв'язанню комунікативних задач можуть допомогти принципи, розроблені та запропоновані В.Леві: принцип перший – вникни; принцип другий – створи сприятливу атмосферу; принцип третій – не принижуй; принцип четвертий – піднось.

Комунікативна компетентність учителя неможлива без педагогічного артистизму, який потрібен педагогу для того, щоб посилити ефект педагогічного впливу на учнів. Педагогічний артистизм надихає, підносить спілкування до рівня мистецтва й естетики. Розумно використаний артистизм стає не просто прикрасою спілкування, а його необхідним і міцним підсилювачем. Роль артистизму в структурі особистості вчителя складається з того, що вчитель в умовах педагогічного процесу здатен до ефективної педагогічної дії, вміє самовиразитися, регулювати свій психічний стан, поставати та вирішити надзадачу дії, конструювати педагогічне спілкування відповідно до ситуації.

Комунікативна компетентність педагога передбачає опанування комунікативно-мовними, риторичними вміннями, усвідомлення специфіки педагогічного спілкування та особливостей комунікативних ситуацій.

Комунікативна компетентність учителя включає досвід аналізу та створення професійно значимих алгоритмів висловлювань, а також розвиток творчої активності особистості, що вміє використовувати отримані знання та сформовані уміння в нових комунікативних ситуаціях, здатної шукати і знаходити власне вирішення різноманітних педагогічних задач, що постійно змінюються. Пізнання студентами суті мовних алгоритмів, як компонента культури і зразка педагогічного спілкування, сприяє ефективному розв'язанню педагогічних задач. У навчально-виховному процесі мова учителя стає найважливішим інструментом його професійної діяльності, головним засобом розв'язання педагогічних завдань.

У цьому зв'язку цікавими є деякі комунікативні технології етичного захисту, розроблені Н. Щурковою [7]. Уміле володіння прийомми етичного захисту дає змогу підвищити рівень комунікативної культури вчителя, запобігає виникненню стресових станів педагога, формує відповідні моральні якості учнів. Комунікативні технології, за Н. Щурковою, передбачають використання «м'яких» способів прихованого педагогічного захисту.

Розглянемо деякі приклади цих технологій. Сутність прийому «Окультурене відтворення» полягає в демонстрації вчителем спілкування на рівні культури. Цей прийом дає конкретний наочний зразок етичної форми спілкування в контексті ситуації, що виникла. Мета цього прийому – корегування поведінки учня. Як парадигму можна використати таку фразу: «Якщо я Вас правильно зрозуміла... Ви хотіли сказати...». При цьому додається окультурена форма вербальної, поведінкової моделі спілкування. Проілюструвати реалізацію цього прийому на практиці можна наступною ситуацією. Учень, не встигаючи записати за вчителем речення, виголошує: «Повільніше!». Педагог відповідає: «Якщо я Вас правильно зрозуміла, шановний Сергій, ви хотіли сказати: «Шановна Марина Миколаївна, будь ласка, повторіть ще раз це речення».

Сутність прийому «Виправдовування поведінки» полягає у тому, щоб сприяти психічному врівноваженню дитини шляхом «виправдовування» поведінки учня в даній ситуації. Великого значення набуває інтонаційне забарвлення вчителя, який говорить спокійним, м'яким і переконливим тоном: «Можливо, ти хотів...», «Можливо, будь-хто, на вашому місці...», «Я б можливо також...» та інші.

Прийом «Виявлення доброзичливості». Сутність цього прийому у веселому ігноруванні того, що сталося. Використовуються форми словесного повідомлення на зразок: «Добре, що Ви мені нагадали...», «Якби не Ви, я зовсім забув би про це...» та ін.

Мета прийому «Питання на відтворення» – припинити спілкування, що відбувається на низькому рівні взаємодії і надати можливість співрозмовнику виправити свою поведінку в процесі спілкування. Сутність цього прийому полягає в тому, що вчитель, посиляючись на те, що він недочув або був чимось дуже захоплений, люб'язно просить учня ще раз повторити фразу, з якою він звертався. Тим самим педагог підштовхує учня до пошуку інших, більш культурних форм звернення і поводження. Тут важливо, щоб в інтонації вчителя не було ніякої іронії, підтексту. Прохання вчителя має бути щирим. Використовуються фрази на зразок: «Вибач, я не розчула, що Ви сказали...», «Будь ласка, повторіть те, що Ви сказали...» та ін.

«Питання про одержувача». Цей прийом ще можна назвати «наївним подивом», тому що педагог якби дивується що до нетактовного звернення в свою адресу. Він спеціально інструментує наївність, інсценує нерозуміння того, що було сказано учнем. Ставиться запитання: «Це Ви мені сказали?», «Хіба так можна?». Велике значення для реалізації цього прийому має педагогічний артистизм учителя: пластика, міміка, інтонації.

«Посилення на особистісні якості». Прикладом можуть бути такі фрази: «Я не звикла до такого звертання», «Я не можу продовжувати розмову у такій формі» та ін. Зміст і форма цих фраз мають ураховувати рівень вікового та індивідуального розвитку особистості, бути зрозумілими і доступними для учнів.

Педагогічна взаємодія вимагає від учителя опанування технологіями розв'язання комунікативних задач. Однак, необхідно відмітити, що кожна педагогічна технологія трансформується через особистість педагога, його кваліфікацію та потребує високого рівня педагогічної майстерності вчителя.

Як зазначає І. Зязюн, під тиском технологічного досвіду інших сфер, педагогічні технології здобувають нові можливості впливу на традиційний процес навчання, підвищують його ефективність і це простежується за таким показником, як введення в освіту нових інформаційних технологій. Академік вважає, що технологізація освітньої і виховної діяльності не може обмежувати свою сферу лише навчанням і підготовкою кадрів, а передбачає більш широкий і різноманітний спектр освітніх послуг, що пов'язаний із використанням інших сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога й учнів, що важко дається самопізнанням.

Пропонуємо алгоритм розв'язання комунікативної задачі, що допоможе вирішити задачу на рівні педагогічної культури, за такою структурою:

1. «Повідомлення факту». Об'єктивний, стислий опис сутності ситуації. Головне у цьому прийомі те, що збоку вчителя не має бути ніяких звинувачень на адресу учня, тільки констатація факту, наприклад: «Ви не уважно мене слухаєте...».

2. «Вербалізація почуттів». Це комунікативні уміння, які дозволяють учителю повідомити співрозмовнику про свій внутрішній емоційний стан без образ і звинувачень. Педагог має якомога точніше передати на вербальному рівні емоцію, яку викликали у нього дії учня.

3. Прийом «Я – повідомлення». Реалізуючи цей прийом, учитель оголошує свій стан і своє ставлення до вчинку, а не висновки щодо особистості учня, наприклад: «Мені дуже прикро бачити ...», «Коли я бачу (або чую), я відчуваю ...».

4. «Накопичення згоди». Учителю ставить запитання так, щоб на них була позитивна відповідь, наприклад: «Звичайно, тобі зараз дуже важко...» та ін.

5. «Гуманізація стосунків». Сутність цього прийому полягає у знаходженні та повідомленні позитивних якостей учня, наприклад: «Ви як розумна людина...», «Я знаю Вас як шляхетну людину, тому...».

6. Вербальний опис своїх реальних дій у момент проблемної ситуації. Наприклад: «Тому я спокійно з Вами спілкуюсь...».

7. Бажаний вихід. Висловлювання власних побажань. Наприклад: «Тому мені хотілося би, щоб Ви говорили зі мною іншим тоном...».

8. «Оптимістичне прогнозування». Сутність цього прийому полягає у сподіванні на гарні стосунки у майбутньому, наприклад: «І все ж я сподіваюсь на наші добрі стосунки в майбутньому...».

Перераховані операції не вичерпують усього різноманіття прийомів розв'язання комунікативних задач. Удосконалення педагогічної творчості і майстерності дозволять педагогу знайти безліч ефективних прийомів успішної взаємодії з учнями. Комунікативна компетентність учителя неможлива без оволодіння педагогом комунікативними вміннями та розвинутими комунікативними здібностями, які в своїй сукупності складають техніку педагогічного спілкування та характеризують технологічну сторону педагогічної майстерності вчителя.

Комунікативна компетентність означає власне визнання вчителя себе як особистості у професії, а найголовніше, на наш погляд, уміння встановлювати професійні та рівноправні міжособистісні партнерські стосунки в процесі взаємодії з колегами, учнями та їх батьками. Таким чином, до змісту професійної підготовки майбутнього вчителя має бути введений додатковий компонент, пов'язаний із засвоєнням досвіду комунікативно-творчої діяльності педагога. Проблема опанування майбутнім учителем комунікативною поведінкою може бути успішно реалізована лише у тому випадку, якщо це навчання буде базуватися на єдиній концепції, за програмою спеціально розробленого курсу для студентів педагогічних ВНЗ.

З вищенаведеного випливає, що основою цієї концепції може стати задачний підхід, орієнтований на пошуки, теоретичне осмислення і практичне втілення оптимальних шляхів оволодіння ефективною, успішною, результативною професійною комунікацією. Знання загальних комунікативних законів і принципів мовної поведінки та можливостей їх використання на практиці є професійною необхідністю для вчителя.

Отже, основними чинниками ефективного розв'язання комунікативних задач є педагогічна майстерність учителя, що включає комунікативну компетентність, ефективне володіння технікою педагогічного спілкування та опанування комунікативними технологіями, що дають змогу ефективно вирішувати комунікативні задачі.

Література:

1. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А.Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
2. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / под ред. Ю.Н.Кулюткина и Г.С.Сухобской. – М. : Педагогика, 1981. – С. 9-75.

3. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач : навч.-метод. посіб. – [2-ге вид. переробл. і доп.] / Л.О.Мільто. – Харків : Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
4. Мільто Л.О. Педагогічний артистизм : методичні рекомендації / Л.О.Мільто. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – 30с.
5. Педагогічна майстерність : підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін. ; за ред. І.А.Зязюна. – [3-тє вид., допов. і переробл.]. – К. : Богданова А.М., 2008. – 376 с.
6. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / Л.Ф.Спирин. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 173 с.
7. Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. – [второе изд., доп.] / Н.Е.Щуркова. – М. : Пед. общество России, 2005. – 256с.

У статті розглядаються інформаційні технології навчання розв'язанню комунікативних задач майбутніх учителів у процесі їх педагогічної підготовки.

Ключові слова: педагогічна задача, комунікативна задача, педагогічна ситуація, педагогічна майстерність, педагогічна технологія, комунікативна компетентність.

В статье рассматриваются информационные технологии обучения решению коммуникативных задач будущих учителей в процессе их педагогической подготовки.

Ключевые слова: педагогическая задача, коммуникативная задача, педагогическая ситуация, педагогическое мастерство, педагогическая технология, коммуникативная компетентность.

In the article is devoted to the information technologies deceiving of communication tasks in the education-cognitive activities of the future teachers.

Keywords: pedagogical task, communicative task, pedagogical situation, pedagogical trade, pedagogical technology, communicative competence.

УДК 378: 004

О.В. Огієнко
м. Київ, Україна

КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА З УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ

Перехід до інформаційного суспільства та суспільства знань, соціально-економічні зміни та зміни структури ринку праці, а також глобалізаційні й інтеграційні процеси, що відбуваються у світових спільнотах, зумовлюють необхідність розвитку бізнес освіти та підготовки менеджерів нової генерації, які здатні до ефективного управління. Оскільки, на думку П. Друкера, в умовах появи у світі нових соціально-економічних відношень роль управління та управлінців буде підвищуватися, адже менеджмент – це потужний рушій і прискорювач суспільного розвитку [2]. Нині вагоме місце в управлінні належить управлінню проектами чи проектному менеджменту, який спрямований не просто на загальне управління, а на успішне управління. Тому особливо актуальним стає здійснення підготовки менеджера з управління проектами (Project manager) у системі бізнес-освіти. До речі журнал Fortune констатував, що управління проектами – професія, яка буде найбільш популярною у наступні десятиліття [9, с.179].

Аналіз наукової літератури виявив, що проблемі бізнес освіти приділяли увагу такі науковці, як В. Годін, Л. Євєнко, О. Молодчик, С. Опацька, І. Резанович, О. Романовський, С. Щенников та ін.; питання професійної підготовки менеджерів розглядалися у багатьох працях вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких: Л. Влодарска-Зола, Д. Дзвінчук, В. Денисюк, О. Капітанець, В. Козаков, О. Романовський, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О. Пономарьов та інші. Особливо відзначимо роботи Г. Байат, Д. Левін, О. Товб, С. Фленнес, Г. Хамільтон, К. Хелдман, Д. Ходкінсон, Г. Ципес, Д. Шеннон та ін. Проте окремих ґрунтовних досліджень стосовно підготовки менеджерів з управління проектами та визначення їх професійних компетентностей не проводилося. Це зумовило мету нашої статті – визначити та обґрунтувати ключові компетентності менеджера з управління проектами, які необхідно формувати у процесі його професійної підготовки.

Аналіз наукової літератури дозволяє визначити провідні тенденції розвитку менеджменту в XXI столітті, серед яких: пошук концепцій менеджменту, які здатні забезпечити управлінський успіх організації та відрізнити її від інших; підвищення зацікавленості та відповідальності людей за роботу своєї організації та її результати; створення умов для реалізації творчого потенціалу кожного члена організації; поєднання глобального та національного у контексті інтеграційних процесів бізнес-простору; перехід від традиційного функціонального підходу до проблемно-орієнтованого, який передбачає як випереджувальне виявлення проблем, так і розробку програм, проектів щодо їх вирішення.

Відповідно до зазначених тенденцій сучасний менеджмент починає виконувати нові нетрадиційні для нього функції, такі як: розвиток культури організації; інноваційне забезпечення бізнес-процесів; відтворення індивідуальних внутрішніх ресурсів менеджера і людського капіталу організації; формування нових внутрішніх структур управління (команд, робочих груп) для вирішення проблем розвитку; реалізація інтелектуального лідерства в управлінні командами і проектами; менеджмент взаємодії бізнесу і влади [3].

Нові функції менеджменту зумовлюють зміни в організаційних структурах, які стають більш динамічними, більш мінливими у порівнянні з попередніми їх стабільними властивостями. Основним принципом їх функціонування стає принцип постійної реорганізації, за яким нове завдання зумовлює створення нової організаційної структури, що існує до досягнення результату. Його концептуалізація відбулася у проектному менеджменті і сприяла:

- розширенню змісту поняття «менеджер» за межі посадового підходу, коли менеджер відразу виконує декілька професійних ролей: керівника одного проекту, експерта іншого проекту та виконавця третього. Це стає водночас мотивацією до професійного розвитку, можливістю розкрити та реалізувати свій потенціал, а також створює умови до транспрофесіоналізму [2, с.188]. На думку П. Вейла, «менеджеру у сучасному світі доводиться контролювати все менш керовані ситуації («великий парадокс управління»). У міру втрати стабільності і передбачуваності парадокс посилюється [3, с. 85];

- визнанню «проектної команди» як центрального осередку сучасної організації. Зазначимо, що проектна команда – це тимчасовий колектив, до складу якого входять високопрофесійні фахівці, які реалізують свій професійний і творчий потенціал відповідно до цілей і завдань конкретного проекту;

- появі нової професії – менеджер з управління проектами. Ці фахівці здатні не тільки і не стільки адекватно реагувати на зміни, що відбуваються, а й активно формувати зовнішнє середовище, потреби ринку, переваги споживачів, створювати нові види товарів, послуг тощо [10].

Наші дослідження свідчать, що професія «менеджер з управління проектами» з'явившись у середині XX століття у військових відомствах США, у яких були створені перші механізми управління проектами, наприкінці XX століття була визнана однією з найбільш запитуваних професій.

Результати вивчення наукових досліджень [3-6; 8; 10] дозволили виокремити ключові компетентності менеджера з управління проектами, формування яких складає сутність їх професійної підготовки.

Ми вважаємо, що у контексті нашого дослідження доцільним є дефініційний аналіз термінів «компетентність» та «компетенції», у визначенні яких науковці не мають єдиної думки.

Компетентність визначають як спеціальну здатність людини, яка необхідна для виконання конкретної дії у конкретній предметній галузі, що включає вузькоспеціалізовані знання, навички, способи мислення та готовність нести відповідальність за свої дії (Дж. Равен), як характеристику особистості (С. Вершловський, Ю. Кулюткін), як реалізацію функцій (В. Кричевський), як сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь особистості (В. Сластьонін).

Водночас визначення професійної компетентності як «поглибленого знання», «стану адекватного завданню, яке виконується», «здатність до актуального здійснення діяльності» (Г. Брителл, Р. Джиєр, В. Бленк), на наш погляд, не повністю розкривають її сутність.

Ми згодні з думкою, що компетентність як продукт навчання, не прямо витікає з нього, а є наслідком саморозвитку індивіду, його не стільки технологічного, скільки особистісного росту, результатом самоорганізації та узагальнення діяльнісного й особистісного досвіду (С. Бергус). Тоді компетентність можна розглядати як системну єдність, що інтегрує особистісні, предметні та інструментальні особливості та компоненти [1].

Слушною є думка, що компетентність – це не просто оволодіння знаннями, а постійне стремління до їх оновлення та використання в конкретних умовах, тобто володіння оперативними та мобільними знаннями; гнучкість і критичність мислення, що передбачає здатність вибирати найбільш оптимальні та ефективні рішення та відкидати хибні (М. Чошанов).

Ми вважаємо, що найбільш чітко трактування понять «компетенція» та «компетентність» знаходимо у А. Хуторського. Так, «компетенцію» він розуміє як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості, що прищеплюються відповідному колу предметів і процесів, є необхідним для продуктивної діяльності стосовно них. При цьому компетентність розглядається як володіння людиною певною компетенцією, включає власне ставлення до неї, а також до предмету діяльності [7].

Отже, на основі аналізу різних підходів до визначення понять «компетентність» і «компетенція» ми дійшли висновку, що вони мають різношарову багатокомпонентну структуру та полісемантичне значення. Компетенція у нашому розумінні – це визначена норма, що стосується професійної підготовки фахівця, а сформована компетентність – її результат.

Нами було встановлено, що менеджер з управління проектами – це націлений на досягнення місії професіонал, наділений необхідною владою для того, щоб управляти проектом і здійснювати його інтеграцію; його роль полягає як у деталізації місії проекту на цілі і задачі, формулюванні стратегії його виконання, так і у формуванні команди проекту, що складається з досвідчених професіоналів, для виконання робіт за проектом, що має певні обмеження й умови реалізації [6, с. 5]. Це дає можливість говорити про поліфункціональну структуру діяльності менеджера з управління проектами, яка обумовлює перспективи його особистісно-професійного саморозвитку як лідера, творця, проектувальника й організатора. У свою чергу це зумовлює необхідність володіння комплексом взаємозв'язаних і взаємозумовлених компетенцій.

Інтеграційні процеси у галузі освіти, науки, бізнесу, що притаманні країнам Західної Європи та США передбачають зближення систем підготовки менеджерів з управління проектами у розвинених країнах світу на основі міжнародних і національних професійних стандартів у галузі управління проектами, зокрема, міжнародних вимог до компетентності фахівців з управління проектами (ICB), які розробляються як органами стандартизації на міжнародному та національному рівнях, так і професійними організаціями у галузі управління проектами, серед яких найбільш впливовими є: Міжнародна організація зі стандартизації ISO, Міжнародна асоціація проектного менеджменту (IPMA), яка об'єднує 45 національних асоціацій, Інститут управління проектами США (PMI).

Згідно з ICB компетентності менеджера з управління проектами структуровані за 46-ма елементами компетентності, які об'єднані у три групи компетентностей: технічні (20 елементів), які стосуються проектного менеджменту; поведінкові (15 елементів) – особисті, що належать до міжособистісних відношень між індивідуумами та групами, що працюють над реалізацією проектів, програм, портфелів; і контекстуальні (11 елементів), які стосуються взаємодії проектною команди у складі організації під час роботи над певним проектом і поєднують знання, навички та здібності проектного менеджера функціонувати в організаціях відкритого типу [4].

У таблиці 1 конкретизовано зміст визначених компетентностей менеджерів з управління проектами, що розроблені міжнародними організаціями.

Нині для відображення сукупностей компетентностей менеджера проектів використовують діаграму у вигляді ока («Око»), яка символізує усвідомленість та ясність ситуації та передбачуваність шляхів і результатів її вирішення фахівцем.

Таблиця 1

Перелік елементів компетентностей менеджера з управління проектами SCD 3. 01 [5]

Технічна компетентність	Поведінкова компетентність	Контекстуальна компетентність
1.01. Успішність управління проектом 1.02. Зацікавленість сторін 1.03. Вимоги та цілі проекту 1.04. Ризики та можливості 1.05. Якість 1.06. Організаційна структура проекту 1.07. Робота команди 1.08. Вирішення проблем 1.09. Структура проекту 1.10. Задум та підсумковий продукт проекту 1.11. Час та фази життєвого циклу проекту 1.12. Ресурси 1.13. Вартість і фінанси 1.14. Закупівлі та контракти 1.15. Зміни 1.16. Контроль та звітність 1.17. Інформація та документація 1.18. Комунікації 1.19. Ініціація проекту 1.20. Закриття проекту	2.01. Лідерство 2.02. Залучення та мотивація 2.03. Самоконтроль 2.04. Впевненість у собі 2.05. Розрядка 2.06. Відкритість 2.07. Творчість 2.08. Орієнтація на результат 2.09. Продуктивність 2.10. Узгодження 2.11. Переговори 2.12. Конфликти та кризи 2.13. Надійність 2.14. Розуміння цінностей 2.15. Етика	3.01. Орієнтація на проект 3.02. Орієнтація на програму 3.03. Орієнтація на портфель проектів 3.04. Здійснення проектів, програм і портфелів проектів 3.05. Постійна (батьківська) організація 3.06. Бізнес, підприємницька діяльність 3.07. Системи, продукти та технології 3.08. Управління персоналом 3.09. Здоров'я, безпека, охорона праці та навколишнього середовища 3.10. Фінанси 3.11. Юридичні аспекти проекту

Проведене дослідження дозволило зробити такі висновки:

– поява нової професії «менеджер з управління проектами» зумовлена соціально-економічними, технологічними, глобалізаційними та інтеграційними змінами, що відбуваються у сучасному суспільстві та вимагають адекватного реагування з боку бізнесових структур, зокрема, переходу від традиційного функціонального до проблемно-орієнтованого підходу в менеджменті;

– менеджер з управління проектами – це націлений на досягнення місії професіонал, наділений необхідною владою для того, щоб управляти проектом і здійснювати його інтеграцію; його роль полягає як у деталізації місії проекту на цілі і задачі, формулюванні стратегії його виконання, так і у формуванні команди проекту, що складається з досвідчених професіоналів, для виконання робіт за проектом, що має певні обмеження й умови для реалізації;

– з метою формування єдиної загальносвітової, загальноєвропейської та загальнонаціональної стратегії інноваційного випереджального розвитку бізнес-освіти у галузі проектного менеджменту відбувається розробка нових стандартів до визначення структури професійних компетентностей менеджера з управління проектами як органами стандартизації на міжнародному та національному рівнях, так і професійними організаціями у галузі управління проектами, серед яких найбільш впливовими є: Міжнародна організація зі стандартизації ISO, Міжнародна асоціація проектного менеджменту (IPMA), Інститут управління проектами США (PMI);

– структуру професійних компетентностей менеджера з управління проектами можна представити як сукупність, як інтеграційний синтез технічних, поведінкових і контекстуальних компетентностей, рівень сформованості яких уможливорює професійні здатності людини, підвищує її конкурентоспроможність і професійну мобільність, сприяє особистісному зростанню в процесі поліфункціональної діяльності;

– процес формування професійної компетентності менеджера з управління проектами має неперервний характер, що зумовлюється особливостями професійної діяльності.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів вирішення зазначеної проблеми. Перспективним напрямом подальшого дослідження може стати визначення теоретичних та методичних засад організації професійної підготовки менеджерів з управління проектами.

Література:

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. - 2003. - № 10. - С. 8 – 14
2. Друкер П. Задачи менеджмента в XXI веке ; пер. с англ. – М.–СПб.–К. : «Вильямс», 2000. – 272 с.
3. Іванова І.В. Тенденції розвитку менеджменту як професійної діяльності у відповідь на виклики бізнесу XXI століття / І.В. Іванова // Менеджмент сучасної освіти. – 2008. – Т.1. - № 8. – С. 83-92
4. Кох Д. Международные требования к компетентности специалистов по управлению проектами: IPMA Competence Baseline (ICB), версия 3.0 / Джеррит Кох, Ганс Кнопфель // Управление проектами и программами. – 2006. - №3 (7). – С. 262 - 278
5. Спецификация специалистов по управлению проектами. Руководство для кандидатов. – М. : Ассоциация управления проектами «СОВНЕТ», 2010. – 55 с.
6. Управління інноваційними проектами та програмами. Методологія. Стандарт МФУ 75.1 – 00013480 – 29.12:2010 – К. : МФУ, 2010. – 44 с.
7. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря // <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
8. Berkun S. The Art of Project Management (Theory in Practice) / Scott Berkun. – Washington: O'Reilly Media, 2005. – 400 p.
9. Stewart T. The corporate jungle spawns a new species the project manager /T. Stewart. – 1995. – July №10. – P.179
10. Newton R. Project Manager: Mastering the Art of Delivery in Project Management / Richard Newton. - New York – London: Financial Times/ Prentice Hall.– 280 p.

У статті обґрунтовуються провідні тенденції розвитку менеджменту в XXI столітті та передумови появи професії менеджер з управління проектами; аналізуються підходи до визначення понять «компетентність» і «компетенція»; визначаються ключові компетентності менеджера з управління проектами, які необхідно формувати у процесі його професійної підготовки.

Ключові слова: бізнес-освіта, компетентнісний підхід, компетентність, компетенція, менеджер з управління проектами.

В статье обосновываются основные тенденции развития менеджмента в XXI столетии и предпосылки появления профессии менеджер по управлению проектами; анализируются подходы к определению понятий «компетентность» и «компетенция»; определяются ключевые компетентности менеджера по управлению проектами, которые не обходимо формировать в процессе его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: бизнес-образование, компетентностный подход, компетентность, компетенция, менеджер по управлению проектами.

In the article the main trends of management's development in XXI century and the prerequisites for existence of project manager profession are explained; the approaches of «competency» and «competence» definitions are analyzed; the key competences of project managers which is necessary to form in the process of professional education are identified.

Keywords: business education, competent approach, competence, competency, project manager.

УДК 373.1: 140.8

В.В. Примакова
м. Херсон, Україна

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Постановка проблеми. Пріоритетним напрямом сучасної системи освіти є формування конкурентноспроможної, мобільної, компетентної особистості, здатної до розв'язання творчих завдань. Допомогти учням орієнтуватися у перетвореннях, що відбуваються нині в мінливому світі, не розгубитися у вирі інформації, що потрапляє до них з різних джерел, має висококваліфікований педагог. Саме він має постійно розширювати власний кругозір і підвищувати фаховий рівень, оскільки професійний розвиток вимагає неперервного включення вчителя у процеси самоосвіти, самовдосконалення, самооцінки. Під час перебування на курсах підвищення кваліфікації та у міжтестастійний період кожен учитель має змогу покращити рівень теоретичних знань, набути фахових умінь, працювати над виробленням навичок певних видів діяльності. Програма курсів для вчителів початкових класів передбачає розгляд слухачами курсів низки актуальних питань, вирішення яких необхідне для покращення рівня їхньої професійної компетентності. Відтак потужні можливості для забезпечення підготовки вчителів початкової школи до виконання педагогічної діяльності та їх професійного розвитку надає наразі система післядипломної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури з питань підготовки вчителів до професійної діяльності та їх фахового розвитку свідчать про посилений інтерес до них з боку науковців. Філософські підходи до забезпечення професійної післядипломної освіти визначали В. Андрущенко, В. Кремень, В. Кудін та інші. Умови і шляхи підвищення рівня професійної досконалості фахівців висвітлювали у своїх працях Н. Ничкало, В. Олійник, В. Онушкін, Н. Протасова та інші. Проблеми гуманізації освіти у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів досліджували у своїх працях А. Зубко, М. Кларин, М. Красовицький, Т.Сущенко та інші. Неодноразово увагу науковців Л. Гончаренко, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Цись привертала проблема готовності до різних видів педагогічної діяльності та підвищення фахової підготовки й удосконалення педагогічних кадрів. Вищезазначене свідчить про досить високий ступінь розробленості окреслених питань. Проте, проблема професійного розвитку, підготовки вчителів початкової школи до педагогічної діяльності та управління таким процесом у системі післядипломної освіти вимагає постійної уваги і додаткового дослідження.

Мета статті – розглянути специфіку підготовки вчителів початкової школи у післядипломній освіті до професійної діяльності; охарактеризувати зміст основних її складових; проаналізувати методологічний аспект і можливості системи післядипломної освіти для забезпечення професійного розвитку і вдосконалення педагогів.

Виклад основного матеріалу. Спрямованість на гуманізацію освітнього процесу в навчальних закладах різного типу сприяє успішному розв'язанню завдань, пов'язаних із підготовкою, перепідготовкою, удосконаленням майстерності фахівців. Забезпечити постійний особистісно-професійний розвиток кожного можливо за умови навчання впродовж життя, зокрема в системі післядипломної освіти. Це стосується і підготовки педагогічних кадрів, специфіка роботи яких передбачає необхідність постійного вдосконалення професійної майстерності та загального інтелектуального, інформаційного, творчого та морально-етичного розвитку. На переконання Карла Роджерса метою освіти взагалі є «зміни та полегшення навчання, а освіченою людиною вважається та, яка навчилася вчитися, змінюватися, яка добре розуміє, що жодне знання не надійне, що тільки процес пошуку знань дає основу для надійності» [1]. Ця думка є актуальною і стосовно підготовки вчителів початкових класів у післядипломній освіті до виконання професійної діяльності.

Відомо, що в процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів часто доводиться вирішувати складніші питання, ніж під час підготовки майбутніх фахівців у вузах, бо в процесі «перенавчання» і підвищення фахового рівня доводиться, як зазначає В. Олійник, «асимілювати нові знання в структуру життєвого досвіду слухачів, а також здійснювати вплив не тільки на інформативному, а й (переважно) на особистісному рівні» [2, с. 5]. Оскільки підготовка до педагогічної діяльності в системі післядипломної освіти має свої особливості, то їх урахування зробить професійний розвиток і вдосконалення вчителів початкових класів більш ефективним та інтенсивним. Відтак важливим буде розгляд теоретико-методологічного аспекту та специфіки підготовки вчителів у післядипломній освіті до виконання педагогічної діяльності.

Науковці зазначають, що сукупність теоретичних принципів, або методологія, є фундаментом будь-якої науки (методологія – «система принципів, способів організації теоретичної та практичної діяльності») [3, с. 365]. Тому нами було проаналізовано різні класифікації принципів організації освіти дорослих, зокрема у системі післядипломної освіти (А. Вербицький, А. Маслоу, Л. Набока, О. Пехота, Н. Протасова, А. Старєва та інші). Аналіз матеріалів досліджень дозволяє говорити про доцільність використання у роботі післядипломної освіти принципів, визначених ними.

Зокрема, О. Пехота, В. Пуцов, Л. Набока, А. Старєва визначають і рекомендують реалізацію наступних: принципу пріоритету самостійності навчання, який передбачає самостійне здійснення організації процесу свого навчання педагогом; принципу спільної діяльності, що забезпечує умови спільної діяльності вчителя і викладача або вчителя й інших учасників процесу на різних етапах підготовки педагогів до педагогічної діяльності. Елективність навчання передбачає безпосередню участь кожного у освітньому процесі, надання певної свободи вибору на шляху вдосконалення власної майстерності; а принцип актуалізації результатів навчання полягає у негайному застосуванні отриманих знань, умінь і навичок у практичній діяльності [4].

Корисними вважаємо андрагогічні принципи, врахування яких у системі початкової освіти пропонує Н. Протасова. До них дослідниця зараховує, насамперед, рівнево-кваліфікаційний, оскільки він відображає рівень оволодіння педагогом професією, його майстерність у розв'язанні освітніх завдань, відповідно до вимог кваліфікаційних характеристик. Принцип вікового підходу вимагає врахування цього фактору до організації процесу підготовки вчителів у післядипломній освіті щодо виконання педагогічної діяльності. Принцип індивідуального досвіду та індивідуальних освітніх потреб передбачає розв'язання даного освітнього завдання на основі індивідуального професійного досвіду педагога та сприяє появі та розвитку освітніх потреб, відповідно до поставленої мети. Принцип проблемно-ситуативної організації навчання потребує орієнтації на пошукові, дослідницькі, проблемні методи роботи, що активізують розумову діяльність учителів. Тоді це стає засобом розв'язання проблеми, а не метою навчання, для чого бажано використовувати його проблемно-ситуативний зміст. Стимулювання самоосвіти та самостійності у навчанні вказує на важливість спрямування вчителя до самостійного пошуку нового; самоосвіта як наскрізний процес забезпечує неперервність і ефективність процесу підготовки до освітньої діяльності. Важливим дослідниця вважає і принцип розвитку творчого потенціалу та морально-вольової сфери особистості, оскільки спрямовує на творче ставлення до навколишнього світу та професійної діяльності; на розвиток емоційної, морально-вольової сфери особистості [5].

Урахування та реалізація окреслених андрагогічних принципів у післядипломній освіті надає потужні можливості для забезпечення якісної підготовки, перепідготовки вчителів початкових класів, їх професійного розвитку і вдосконалення.

Розглядаючи методологічний аспект означеного процесу, вважаємо важливим зосередитися на реалізації низки підходів, які стисло схарактеризуємо.

Зважаючи на особливості підготовки фахівців до педагогічної діяльності в післядипломній освіті, одним із визначальних підходів учені вважають особистісно-орієнтований (або суб'єктний) (І. Бех, В. Бойко, О. Савченко, В. Сухомлинський,

О. Сухомлинська та ін.). Його сутність полягає в створенні умов для задоволення особистих професійних потреб фахівця, для особистісно-корисного, необхідного, важливого та самоініціативного навчання, що сприяє духовному, моральному, інтелектуальному, творчому, загальнокультурному розвитку особистості та дозволить вчителю розв'язати нагальні педагогічні проблеми сьогодення [6].

Система післядипломної освіти забезпечує реалізацію означеного підходу на трьох рівнях: індивідуальному, особистісному і суб'єктному, що пов'язано з формуванням та саморозвитком здібностей та особливостей пізнавальних процесів; ціннісних орієнтацій, особистих якостей, потрібних для здійснення професійної діяльності; потреби і здатності регулювати процес професійної стабільності та самореалізації. [4]. У зв'язку з цим важливо викликати особистісну потребу вчителя початкових класів у подальшому професійному вдосконаленні та організувати підготовку педагогів до виконання педагогічної діяльності з урахуванням їх особистісних підстав, унікальності кожного, опори на саморозвиток, самооцінку, самокорекцію та самореалізацію тощо.

Суть системного підходу (В. Афанасьєв, В. Сластьонін, Е. Юдін, Т. Шамова та ін.) убачають у розгляді підсистем як взаємопов'язаних компонентів, які мають «загальні системні властивості та якісні характеристики» [4, с. 22]. Результатом використання підходу як взаємозумовлених одиниць (зміст, методи, форми, умови та засоби) є набуття професійних якостей: методичної грамотності, педагогічної майстерності, компетентності, мобільності, саморозвитку і самоорганізації. Взаємодія та взаємозалежність компонентів кожного системного утворення забезпечує об'єктивність та узгодженість досліджуваної системи.

Діяльнісний підхід (О. Леонтьєв, М. Меєрович, О. Пехота, А. Старєва, П. Третьяков та ін.) було досліджено і детально висвітлено в працях науковців, які стверджували, що ставлення до світу реалізується в діяльності особистості, завдяки якій ця особистість стає суб'єктом пізнання та перетворення дійсності [7]. Саме діяльність є засобом і основою розвитку особистості, бо сприяє не тільки перетворенню навколишнього світу, але і її власному вдосконаленню [4]. Реалізація цього підходу передбачає організацію роботи різного рівня: пізнавальної діяльності вчителів початкових класів під час курсів підвищення кваліфікації або у процесі самоосвіти, що забезпечить їх професійну готовність – з одного боку; підготовку педагогів до практичної діяльності – ефективної організації навчально-виховного процесу відповідно до розв'язання освітніх завдань – з іншого. Критерієм істини завжди вважалася практика, тому діяльнісний підхід є надзвичайно важливим у проблемі підготовки вчителів до педагогічної діяльності.

Акмеологічний підхід полягає в урахуванні факторів впливу на підвищення професійної майстерності (В. Воронцова, Л. Набока, О. Пехота, Ю. Яковець та ін.). Серед таких факторів: особисті та професійні досягнення вчителів, вік, стан здоров'я, моральні якості, прагнення успіху. «Акме» – від грецьк. – найвищий ступінь, вершина, розквітла сила, вершина зрілості. Це поняття означає «бути у повному розквіті, на найвищому ступені розвитку» [8, с. 40].

Кожна людина прагне саморозвитку, самореалізації, що можливі за умови активного ставлення до професії, до набуття нових фахових умінь. Система післядипломної освіти покликана сприяти підвищенню ступеня професійної майстерності, прагненню самовдосконалення педагога та розвитку рис, якостей особистості, необхідних для виконання педагогічної діяльності.

Близьким за метою до попереднього є компетентнісний підхід, реалізацію якого спрямовано не тільки на засвоєння знань, а й на оволодіння певними уміннями, навичками професійної діяльності, які дозволяють розв'язувати освітні завдання. Проблеми компетентнісного підходу розглядали Л. Гончаренко, І. Зайченко, І. Зимня, Ю. Лебеденко, які звертали увагу на значущість практичної складової будь-якого освітнього процесу [4]. Результатом використання його резервів має бути здобуття вчителями початкових класів системи фахових знань; оволодіння ними професійних умінь та способів практичної діяльності, які дозволять педагогам підвищити рівень кваліфікації; набути або вдосконалити

низку нових особистісних якостей: професійної майстерності, самостійності, мобільності, пізнавальної творчої активності.

Наступний підхід до забезпечення належного рівня професійної підготовки вчителів початкових класів – полісуб'єктний або діалогічний, який висвітлює різні аспекти взаємодії, такі як: гуманне професійне спілкування вчителя (Г. Балл, С. Кондратьєва, Т. Сущенко), проблеми педагогічної взаємодії (М. Виєвська, С. Жила), проблеми комунікації з молодшими школярами (О. Макарова, А. Счастливая, Г. Ясякевич), проблеми професійного спілкування (Л. Савенкова). Суть підходу полягає у розгляді людини як складного, багатогранного утворення, яке не вичерпується її педагогічною діяльністю, а є результатом спілкування з оточуючими людьми та носієм стосунків і взаємодії з ними [4]. Для ефективного професійного розвитку вчителів варто враховувати комунікативний аспект підходу, оскільки він є джерелом пошуку інформації, ідей, істини, рішення професійних та життєвих проблем, що сприяють поширенню і перетворенню картини світу особистості педагога.

Ефективність професійного розвитку вчителів початкових класів у післядипломній освіті забезпечують, на наш погляд, інтеграційний та міждисциплінарний підходи (П. Анохін, І. Ладенко, Б. Юдін), оскільки об'єднують знання з педагогіки, психології, філософії, акмеології та інших дисциплін та сприяють повноті та узагальненню теоретичних і методичних знань, їх інтеграції у наявний професійний досвід учителя початкових класів.

Отже, аналіз методологічного аспекту проблем професійного розвитку і вдосконалення фахівців дозволяє визначити, що реалізація наступних підходів: особистісно-орієнтованого, системного, діяльнісного, акмеологічного, компетентнісного, діалогічного, інтеграційного, міждисциплінарного, сприятиме забезпеченню якісної системної багатокomпонентної підготовки вчителів початкових класів у післядипломній освіті до професійної діяльності. Цілеспрямована робота у системі післядипломної освіти дозволить забезпечити мотивацію вчителя, його прагнення до самовдосконалення, вироблення певних ціннісних орієнтацій, підвищення рівня професійної компетентності (спеціальної, соціально-психологічної, методичної, інформаційної), що дозволить здійснювати освіту і самоосвіту впродовж життя і розв'язувати будь-які проблеми, зокрема, життєтворчості.

Вважаємо, що процес професійного розвитку і вдосконалення вчителів початкових класів у післядипломній освіті буде ефективним за умови забезпечення реалізації наступних завдань: оновлення теоретичних знань з актуальних педагогічних проблем; вироблення у вчителів умінь і навичок організації різних видів пізнавальної діяльності, що сприятиме оптимізації навчально-виховного процесу в початковій школі; спрямування на оволодіння ефективними традиційними та інноваційними формами і методами, що сприяють розвитку пізнавальних психічних процесів в учнів, необхідних для їх успішного навчання та адаптації в соціумі, та отримання в результаті такої діяльності вчителями нових професійно-особистісних якостей.

Специфіка післядипломної освіти полягає насамперед у наявності трьох основних її структурних компонентів, упровадження змісту яких забезпечує відповідну підготовку вчителів початкових класів та їх професійний розвиток упродовж життя. До них належить підготовка в курсовий, міжкурсний періоди та самоосвітня діяльність педагога [5]. Ефективна організація цих складових, на нашу думку, відкриває широкі можливості для оптимізації процесу професійного удосконалення фахівця, для своєчасного розв'язання актуальних освітніх проблем, що виникають в нього у зв'язку із змінами в різних сферах життя суспільства. Для реалізації цих завдань у курсовий період передбачені участь у лекціях, семінарах, практичних заняттях і тренінгах, де педагоги мають змогу розглянути нагальні освітні питання, поглибити знання з актуальних тем, обговорити проблеми, що виникають у їх практичній діяльності, обмінятись професійним досвідом та отримати консультації в досвідчених фахівців.

Низка форм роботи під час проходження курсів підвищення кваліфікації спрямована на вироблення в учителів початкових класів якісно нових умінь (наприклад, комп'ютерна грамотність, швидкочитання, риторика) та готовності до різних напрямів професійної

діяльності (до полікультурного виховання школярів, до формування в них наукової картини світу, до впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес початкової школи тощо). Доцільним вважаємо використання під час запропонованих заходів інтерактивних методів, а також методів активізації мислення, творчої діяльності та ін. Найефективнішими з означених груп методів є проблемна лекція, метод проблемного навчання, дослідницькі, асоціативні методи, педагогічна гра, ділова гра, мозковий штурм, синектика, мета-план, функціонально-системний аналіз, алгоритм розв'язання проблемних ситуацій тощо.

Програмою курсів підвищення кваліфікації вчителів передбачені також написання випускних робіт і рефератів з відповідної тематики, організація і проведення конференцій, диспутів, дискусій, відвідування педагогічної практики в школі, відкритих уроків та вивчення передового досвіду вчителів та інші корисні форми роботи, що сприяють професійному розвитку педагогів. Така робота продовжується в міжкурсовий період, коли відбувається робота проблемних, творчих груп у межах методичних об'єднань, міських і районних методичних кабінетів, консультації та інші форми. Корисною є також робота з групами педагогічної майстерності та молодими фахівцями, де досвідчені колеги можуть поділитися багатим професійним досвідом з тими, хто тільки розпочинає педагогічну діяльність.

Окремим структурним компонентом підготовки педагога до професійної діяльності в післядипломній освіті визначено самоосвіту [2]. Професійний розвиток учителя початкових класів передбачає постійне його фахове зростання, необхідність модернізації знань та майстерне володіння засобами самоосвіти. Самоосвіта є наскрізним компонентом такої підготовки, оскільки кожен фахівець здатен поглиблювати свої знання з важливих освітніх проблем й удосконалювати професійну майстерність протягом всього професійного життя. Відтак з метою особистісно-професійного вдосконалення педагоги мають постійно поглиблювати знання з педагогіки, філософії, психології, зокрема вікової; підвищувати рівень загального інтелектуального, морального, творчого розвитку. Це дозволить більш ефективно розв'язувати завдання, що постійно виникають у роботі вчителя початкових класів.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, цілеспрямована робота у системі післядипломної освіти сприятиме ефективній професійній підготовці педагога, забезпечивши його мотивацію, прагнення до самовдосконалення, вироблення певних ціннісних орієнтацій, підвищення рівня професійної компетентності (спеціальної, соціально-психологічної, методичної, інформаційної), яка стимулюватиме до самоосвіти впродовж професійного життя і розв'язання будь-яких проблем. Така підготовка вчителів початкових класів до педагогічної діяльності реалізується у курсовий, міжкурсовий періоди та в процесі самоосвіти педагога. Реалізація окреслених андрагогічних принципів і педагогічних підходів дозволить забезпечити відповідну готовність учителів початкових класів до виконання педагогічної діяльності, покращити рівень їх фахової підготовки та окреслити напрями професійного розвитку і подальшого вдосконалення. Така діяльність потребує уваги, детального дослідження, постійного оновлення та забезпечення відповідного управління процесом.

Література:

1. Rogers C. *Away of being* / Carl Rogers. – Boston : Houghton Mifflin, 1980. – 231 p.
2. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В.В.Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.
3. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / Наук.-метод. центр серед. Освіти ; за ред . Л. В. Сохань [та ін.]. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
4. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О. М. Пехота, В. І. Пуцов, Л. Я. Набока, А. М. Старєва. – К. ; Чернівці : Букрек, 2006. – 96 с.
5. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова ; Держ. акад. керівних кадрів освіти. – К., 1998. – 176 с.
6. Савченко О. Я. Стан і завдання реформування змісту загальної шкільної освіти: історія і сучасний стан / О. Я. Савченко // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 4. – С. 6-17.

7. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения : в 2 т. – М., 1983. – Т. 2. – С. 94-102. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР).

8. Акмеизм // Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М., 1981. – С. 31.

У статті охарактеризовано специфіку підготовки вчителів початкової школи у післядипломній освіті до професійної діяльності; проаналізовано методологічний аспект і можливості системи післядипломної освіти для забезпечення професійного розвитку і вдосконалення педагогів.

Ключові слова: підготовка вчителів початкової школи, професійний розвиток, специфіка та складові підготовки, післядипломна освіта.

В статье охарактеризована специфика подготовки учителей начальной школы в последипломном образовании к профессиональной деятельности; проанализированы методологический аспект и возможности последипломного образования для обеспечения профессионального развития и усовершенствования педагогов.

Ключевые слова: подготовка учителей начальной школы, профессиональное развитие, специфика и составляющие подготовки, последипломное образование.

In the article described specific training primary school teachers in graduate education for professional work, analyzed the methodological aspect of postgraduate education and opportunities for professional development and improvement of teachers.

Keywords: training primary school teachers, professional development, specificity, and the components of the training, postgraduate education.

УДК 37.062.5:61:577

С.С. Пудова
м. Вінниця, Україна

МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ МАЙБУТНІМИ ЛІКАРЯМИ

Постановка проблеми. Нині дослідники особливу увагу приділяють процесу формування професійної компетентності та деонтологічної культури майбутніх лікарів у процесі навчання в медичному навчальному закладі та зазначають, що якість підготовки студентів-медиків потребує підвищення. Зокрема, в Концепції медичної школи НаУКМА зазначається: «Сучасний стан підготовки лікарів в Україні не відповідає світовим нормам, а тим більше не йде попереду. Серед цих недоліків слід відзначити такі:

1. Надзвичайно низька, редукована природнича підготовка, немає систематизованих знань математики, фізики, інформатики і інші.
2. Надзвичайно низький рівень гуманітарних знань (за деякими винятками).
3. Надзвичайно низький рівень культури (за деякими винятками).
4. Перші 3 пункти обумовлюють великі труднощі і навіть безвихідь, що виникає під час спроб налагодження психологічного контакту з пацієнтами. Рівень освіти і культури лікаря має бути вищим, або принаймні дорівнювати рівню пацієнта...» [1].

З наведеної цитати зрозуміло, що актуальною залишається проблема пошуку шляхів підвищення якості підготовки майбутніх лікарів, конкурентоздатних фахівців на вітчизняному та світовому ринках праці. Вирішення цієї проблеми безпосередньо пов'язане з мотивацією студентів-медиків до навчання.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить про те, що наразі ґрунтовно досліджуються різні педагогічні проблеми в медичній освіті на різних етапах підготовки лікарів: переддипломна підготовка молоді до медичних спеціальностей (О. Андрійчук, Л. Дольнікова, В. Копетчук, Л. Переймибіда, Я. Цехмістер та інші), підготовка майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах (Г. Болотова, М. Лісовий, Н. Стучинська, С. Тихолаз та інші), післядипломна підготовка лікарів (Ю. Вороненко, О. Марченко, В. М'ясликов, О. Хвисюк та інші). Зокрема, мотивацію навчання студентів-медиків досліджували В.Маврутенков, А. Мельник, О. Сілінська, Т. Чеська, Л. Шостакович-Корецька, О. Якуніна та інші.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У процесі дослідження деяких педагогічних проблем, які виникають у середніх медичних навчальних закладах, науковці в рівній мірі намагаються їх розглянути та розв'язати на прикладі однієї або кількох навчальних дисциплін. Відповідно, питання мотивації студентів до навчання також розглядається або щодо однієї, або щодо кількох дисциплін. Професійна підготовка майбутніх фахівців медичної справи на дипломному етапі в більшості випадків досліджується в процесі вивчення однієї з навчальних дисциплін (С. Бабін, О. Балачевська, М. Лісовий, О. Рязанова та інші). Інколи дослідження проводиться під час вивчення комплексу дисциплін, які мають тісні інтеграційні зв'язки (Я. Кміт, Н. Стучинська, Л. Філіпова та інші). Залишається відкритим питання щодо комплексного дослідження мотивації студентів-медиків до навчання у ВМНЗ, а також зв'язку між мотивацією майбутніх лікарів в цілому до навчання у ВМНЗ і до вивчення окремих дисциплін зокрема. На наше глибоке переконання, умови формування й розвитку професійної культури майбутніх лікарів значно залежать від мотивації навчання студента в медичному навчальному закладі.

Формулювання цілей статті: з'ясувати передумови вибору майбутньої професії лікаря абітурієнтами та провести початковий аналіз зацікавленості майбутньою професією до вступу у ВМНЗ; висвітлити основні мотиви студентів-медиків на першому та другому курсах у вивченні дисциплін різних циклів (природничо-наукова підготовка, зокрема фізико-математичні дисципліни, гуманітарна, соціально-економічна, професійна підготовка).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для розкриття поставлених цілей використаємо результати опитувань, які були проведені нами в процесі дослідження у Вінницькому національному медичному університеті імені М.І. Пирогова. Перше опитування відбулося в 2008-2009 навчальному році серед студентів II курсу медичного факультету, друге – на початку I курсу у 2009-2010 навчальному році, третє – на II курсі 2010-2011 навчального року. Перша вибірка складалася з 303 респондентів, друга – 375, третя – 333.

У першому опитуванні для з'ясування передумов вибору респондентами професії лікаря ми поставили запитання «Чи хочете Ви бути лікарем і чому?». Друга частина запитання мала відкритий характер, що дало змогу визначити основні (часто повторювані) причини вступу до ВМНЗ. Такими причинами виявилися наступні: сімейна традиція, вплив батьків; бажання бути лікарем (мрія, покликання); престиж професії; гарний зарібок; бажання допомагати іншим. Серед інших відповідей відкритого типу (близько 5 %) звернемо увагу на такі: «зможу реалізуватися як особистість, людина», «збільшити кількість кваліфікованих лікарів», «зробити свій внесок у розвиток медицини», «займатися науковою роботою та дослідженнями», «брати участь у розробці нових більш досконалих методів лікування», «працювати у своїй державі, робити внесок на Україні», «підняти рівень нашої медицини», «змінити медицину нашої країни в кращу сторону». Зазначені останні відповіді студентів-медиків вказують на досить високий рівень внутрішньої мотивації до здобуття професії лікаря.

У другому опитуванні для більш детального дослідження пріоритетів студентів-медиків та точного підрахунку часток відповідей ми поставили закриті запитання «Чому Ви вирішили навчатися в медичному закладі? Оберіть один варіант відповіді, який найбільше Вам підходить: а) сімейна традиція; б) хочу бути лікарем (моя мрія); в) престижно; г) гарний зарібок; д) хочу допомагати іншим; е) бажання отримати вищу освіту; є) інші мотиви (вказати)». Останній пункт запитання «інші мотиви» заповнило 2 % студентів. Серед вказаних мотивів були наступні: бажання покращити рівень медицини; поєднання наукового підходу та практичної діяльності; рух уперед; інтерес; найбільше подобаються природничі науки; сімейні обставини.

До найбільш внутрішніх, сутнісних причин вибору професії, пов'язаних безпосередньо з усвідомленням майбутньої діяльності лікаря, відносимо бажання бути лікарем, бажання допомагати іншим, бажання покращити рівень медицини (перша група причин). До зовнішніх чинників здобуття саме медичної освіти відносимо наступні: сімейна традиція, престиж, гарний зарібок (друга група причин). Решта причин (третя група), на нашу думку, окремо

від інших не дають підстав для твердження про усвідомлений вибір майбутньої професії лікаря. Аналіз усіх відповідей дав наступні результати: 86,6% студентів-медиків вказали мотив, який належить до першої групи, 9,1 % – до другої групи, 4,3 % – до третьої групи.

Окрім того, на запитання про ставлення студентів до професії лікаря 97 % першокурсників відповіло «подобається», 2 % – «не подобається», 1 % – «байдуже». Таким чином, можна робити висновок про наявність високого відсотку студентів-медиків, які усвідомлено підійшли до вибору майбутньої професії та здійснили свій вибір за власними вподобаннями.

Звернемо увагу на те, що на другому курсі (перше опитування) 88 % студентів-медиків відповіли, що вони хочуть бути лікарями, 1 % – впевнено заявили, що не хочуть, 11 % – або не відповіли, або почали сумніватися («ще остаточно не визначився», «вже бажання бути лікарем зменшується», «надто складне питання», «боюся відповідати за людей» тощо). Отже, навчання на першому курсі ВМНЗ дає можливість студентам більше усвідомити власний вибір щодо майбутньої професії. Однак якщо в частини студентів (близько 10 %) після навчання першого ж року у ВНЗ виникають сумніви щодо вибраного професійного шляху, то присутня проблема зниження мотивації. Часткове вирішення цієї проблеми вбачаємо в необхідності при вивченні різних навчальних дисциплін створювати педагогічні умови, які б допомагали підвищити мотивацію до навчання у вибраному професійному закладі освіти або, принаймні, підтримувати її на певному рівні. Також вважаємо необхідним розгляд та розв'язання цієї проблеми ще до вступу в медичний ВНЗ. На нашу думку, у випускних класах середніх навчальних закладах освіти необхідно особливу увагу приділяти організації та проведенню роботи з професійного спрямування зі старшокласниками. Причому варто не лише визначати інтереси, уподобання, схильності до певних видів діяльності, а й більш глибоко розглядати різні професії, зокрема моральні, соціальні, економічні та інші аспекти фахової діяльності.

Зважаючи на результати першого опитування, ми вирішили дізнатися, яка частка студентів-медиків цікавилася питаннями медицини, зокрема історії медицини, до вступу в ВМНЗ. Респонденти відповідали на запитання «Назвіть відомі Вам прізвища видатних вітчизняних медичних діячів (лікарів) та їх напрямок діяльності». Згідно з отриманими даними, загальна кількість лікарів (72), які називали першокурсники, значно перевищує кількість лікарів (42), для яких вказали напрям діяльності. Також більше 30 % студентів називали прізвища лікарів, іменами яких названі вищі медичні навчальні заклади України. 14,7 % респондентів не дало відповіді на запитання. Загалом кількість студентів, які дали повну відповідь, вказавши прізвище лікаря і його напрям діяльності, становить 51 %. Тобто лише кожен другий студент-медик до вступу в ВМНЗ або цікавився, вивчав історію медицини, або дещо запам'ятав із загальної історії.

Частка студентів-медиків, які цікавилися медичною освітою в світі та знають, з яких навчальних дисциплін складають іспити при вступі до вищого медичного навчального закладу в інших країнах, становить 13 %. Відповіді на таке запитання допомагають дослідити не лише глибину зацікавленості респондентів до медицини на додипломному етапі освіти, а й зіставити їх з мотивацією майбутніх лікарів до вивчення деяких дисциплін у ВМНЗ. Це стосується, зокрема, дисциплін фізико-математичного циклу, які, на відміну від України, є обов'язковими для вступу до медичного закладу освіти в Австралії, Індії, деяких країнах західної Європи, Північної Америки ([2], [3], [4]).

Дослідження показує, що: 1) 44 % першокурсників приділяли увагу вивченню фізики у школі, 25 % – частково приділяли, 31 % – не приділяли; 2) 11 % респондентів не навели приклади використання фізики в медицині; 3) 37,6 % студентів-медиків записали прізвища вчених-фізиків України та колишнього Радянського Союзу (що значно нижче у порівнянні зі знаннями з історії медицини). Щодо використання знань з медичної та біологічної фізики у майбутній професійній діяльності студенти-медики, які тільки почали вивчати (перший місяць навчання) цю дисципліну, висловили наступні думки: 1) знання з біофізики знадобляться в майбутній професії лікаря (70 %); 2) не знадобляться (19 %); 3) не впевнені або

не знають (11 %). Звернемо увагу на те, що на запитання «Як саме знання з біофізики знадобляться в майбутній професійній діяльності?» не дали відповідь 56 % майбутніх лікарів, що значно перевищує кількість лікарів (30 % = 19 % + 11 %), які дали неопозитивну відповідь на попереднє запитання. Загалом, лише 39 % першокурсників у перший місяць навчання можуть навести приклади застосування фізики в медицині та в майбутній професійній діяльності, отже, усвідомлено стверджувати, що знання з фізики знадобляться їм після закінчення ВМНЗ. Крім того, 4 % студентів дали негативні відповіді одночасно на три запитання: не знають, як фізика використовується в медицині; не знають, як знання з біофізики знадобляться їм в майбутньому; стверджують, що знання з фізики непотрібні їм в майбутньому. Це вказує на досить низьку мотивацію до вивчення фізико-математичного матеріалу.

Для доповнення характеристики студентів-медиків надамо ще одні результати нашого дослідження (друге опитування). Частка опитаних студентів, які бажали навчатися в ВНЗ немедичного спрямування (авіаційний, юридичний, гуманітарний та інші напрями), становить 11,5 %. Також 9,4 % студентів-медиків мали перерву в навчанні, тобто вступили до ВМНЗ не одразу після закінчення середнього навчального закладу (школа, училище, коледж тощо). З них 57 % (5,4 % від загальної кількості опитаних) до вступу навчалися в медичному середньому навчальному закладі і мали стаж роботи з відповідного напрямку, 43 % (4 % від загальної кількості опитаних) після закінчення школи не навчалися. Всього у професійних середніх закладах освіти навчалось 14,4 % першокурсників (13,3 % (зі стажем роботи та без) – у медичних, 1,1 % – у педагогічних). Таким чином, 18,4 % (14,4 % + 4 %) студентів-медиків мали перерву у вивченні математики та фізики, тоді як теми з цих дисциплін включені до навчальної програми з медичної та біологічної фізики для лікувального та стоматологічного факультетів вже на I курсі.

Варто виокремити студентів, які до вступу у ВМНЗ вже навчалися в медичному середньому закладі освіти, особливо тих, які працювали за фахом після його закінчення. У таких студентів присутня чітко виражене прагнення до навчання та отримання диплому за медичним фахом. У процесі вивчення різних дисциплін вони досить прискіпливо ставляться до навчального матеріалу, проводячи його диференціацію за необхідністю вивчення. Зважаючи на це, для мотивації таких студентів досить важливими є такі педагогічні умови, як вдале методичне забезпечення та професійна майстерність викладачів. У першу чергу це стосується дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки, а також фізико-математичних дисциплін.

Дослідження мотиваційних чинників вивчення різних дисциплін на I та II курсах ВМНЗ показало, що студенти-медики основними з них вважають зміст матеріалу дисципліни та його зв'язок з майбутньою професією, професійну культуру викладача, особисте ставлення студента до дисципліни. Виділення причин проводилося за частотою їх згадування при першому опитуванні, коли запитання були відкритого характеру. Встановлення частоти впливу різних умов на мотивацію навчання відбувалося за результатами третього опитування. Окрім виділених мотиваційних чинників, студенти могли вказати іншу відповідь. Однак частота появи останньої була досить низькою і відповіді накладалися з основними варіантами. Результати опитування подано у таблиці.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Близько 87% першокурсників усвідомлено здійснили свій вибір щодо майбутньої професії лікаря; зокрема, 14 % навчалось в середніх медичних закладах освіти, близько 50 % цікавилися знаннями з медицини до вступу у ВМНЗ. Від 10 % до 15 % студентів-медиків першого та другого курсів мають знижену, порівняно з іншими, мотивацію навчання. Окрім того, кожен третій не приділяв увагу вивченню фізики в школі. Отже, для педагогічних колективів різних кафедр, особливо багатьох дисциплін непрофесійної підготовки, необхідно створювати педагогічні умови підвищення або підтримання мотивації навчання майбутніх лікарів.

Серед мотиваційних чинників вивчення дисциплін студентами-медиками першого та другого курсів ВМНЗ виділяємо наступні: зміст матеріалу дисципліни; зв'язок матеріалу

дисципліни з майбутньою професією; професійна культура викладача; особисте ставлення студента до навчального предмету.

Подальші дослідження спрямовуємо на більш детальне з'ясування мотиваційних чинників вивчення майбутніми лікарями медичної та біологічної фізики.

Таблиця 1

Основні мотиваційні чинники вивчення дисциплін перших років навчання в ВМНЗ

Дисципліна	Мотиваційний чинник			
	Зміст матеріалу дисципліни	Зв'язок з майбутньою професією	Викладач; викладання навчального предмету тощо	Особисте ставлення до навчального предмету (складність, легкість, розуміння тощо)
Анатомія	0,62	0,9	0,32	0,3
Гістологія	0,57	0,71	0,24	0,15
Філософія	0,31	0,24	0,22	0,37
Біофізика	0,42	0,43	0,28	0,23
Етика	0,31	0,39	0,13	0,25
Психологія	0,42	0,65	0,16	0,21
Історія медицини	0,41	0,33	0,16	0,26
Іноземна мова	0,34	0,48	0,24	0,38
Фізична культура	0,2	0,24	0,23	0,46
Військова підготовка	0,32	0,35	0,11	0,35
Культура	0,28	0,29	0,18	0,37
Середня частка з усіх дисциплін	0,38	0,45	0,21	0,3

Література:

1. Замостян В.П. Концепція медичної школи НаУКМА [Електронний ресурс] / В.П. Замостян // Національний університет «Києво-Могилянська академія» – Режим доступу : http://www.ukma.kiev.ua/ua/faculties/fac_prn/ecology/homepage/ukr/medukr.html
2. Medical entrance exams [Electronic resource] // StudyGuideIndia. – Exams. – Access mode: <http://www.studyguideindia.com/Exams/Medical-Entrance-Exams.asp>
3. Medical universities in Europe other than in the UK [Electronic resource] // HubPages.– Access mode: <http://merci101.hubpages.com/hub/Universities-that-offer-free-tuition-fees>
4. Quan K. Entrance exams for health care [Electronic resource] / K. Quan // Health Field @ suite101. – Nov.29, 2007. – Access mode: <http://kathyquan.suite101.com/entrance-exams-for-health-care-a36593>

У статті проаналізовано рівні зацікавленості студентів-медиків майбутньою професією лікаря; виділено основні причини вибору абітурієнтами професії лікаря та основні мотиви вивчення дисциплін різних циклів, зокрема природничо-наукової підготовки; висвітлено ставлення майбутніх лікарів до медичної та біологічної фізики на початку її вивчення.

Ключові слова: мотивація вибору професії лікаря, мотивація вивчення дисциплін, професійна орієнтація старшокласників, історія медицини, вивчення медичної та біологічної фізики.

В статье проанализировано урону заинтересованности студентов-медиков будущей профессией врача; выделено основные причины выбора абитуриентами профессии врача и основные мотивы изучения дисциплин разных циклов, в том числе естественнонаучной подготовки; отражены отношения будущих врачей к медицинской и биологической физике в начале её изучения.

Ключевые слова: мотивация выбора профессии врача, мотивация изучения дисциплин, профессиональная ориентация старшеклассников, история медицины, изучение медицинской и биологической физики.

In the article analyzed the levels of medical students interest to future doctor profession; identified the main reasons for choosing of doctor profession and the main study motifs of disciplines of different cycles, including training of natural science; highlighted attitudes of future doctors to the medical and biological physics at the beginning of studying.

Keywords: motivation of choice of profession a doctor, motivation of disciplines studying, vocational guidance school students, the history of medicine, studying medical and biological physics.

УДК 378.14:34

А.В. Рибачук
м. Вінниця, Україна

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ

Постановка проблеми. Різноманіття юридичних напрямів підготовки, професій і професійних структур суспільства зумовлене суспільним розподілом праці. Виконання певних видів юридичної діяльності потребує відповідної кваліфікації фахівця, що, в свою чергу, є неможливим без засвоєння знань необхідного рівня та професійної підготовки. Ось чому питання використання педагогічних технологій є провідним під час фахової підготовки майбутніх юристів.

Інтенсивний розвиток сучасної освіти вимагає посилення практичного компоненту теоретичних досліджень, тому необхідно звернути увагу на експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов застосування сучасних технологій навчання у професійній підготовці фахівців різних напрямків.

Аналіз попередніх досліджень. На методологічному і теоретичному рівнях проблему використання педагогічних технологій розглядали багато знаних вітчизняних і зарубіжних науковців: О. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Безпалько, Б. Блум, В. Бондар, Д. Брунер, Г. Грейс, Дж. Керол, В. Коскарллі, М. Кларін, В. Лозова, Л. Ланда, І. Підласий, О. Рівін, Н. Тализіна, Н. Щуркова та ін. Ці дослідження довели, що застосування педагогічних технологій має здійснюватися у взаємозв'язку з найважливішими принципами наукової організації педагогічної праці.

Мета статті. Як відомо, завданням вищої професійної освіти є підготовка фахівців певної галузі. Величезний обсяг навчальних дисциплін, які має засвоїти майбутній юрист, ставить перед вищою школою загалом, і юридичною, зокрема, нові навчальні завдання. Нині треба шукати такі способи навчання, що дозволяли б за однаковий час засвоювати зростаючий обсяг знань й умінь. Таким чином, необхідний активний пошук інтенсивних методів, форм і засобів.

Теоретичне вивчення і осмислення проблеми формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів дозволило нам висунути низку припущень, що вимагають експериментальної перевірки.

Метою нашого дослідження було перевірити, по-перше, ефективність побудованої моделі формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій і, по-друге, необхідність і достатність виділеного комплексу педагогічних умов її ефективного функціонування і розвитку.

Виклад основного матеріалу. У математичному енциклопедичному словнику [4] під необхідними і достатніми умови розуміються умови правильності твердження, без виконання яких твердження свідомо не може бути правильним (необхідні умови) і, відповідно, у процесі виконання котрих твердження свідомо правильне (достатні умови). Таким чином, під необхідними умовами ефективного функціонування і розвитку системи формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів нами розуміються умови, без яких система реалізується не повною мірою. Необхідність введених педагогічних умов випливає з аналізу наукової літератури, досвіду роботи ВНЗ, шляхів побудови запропонованої моделі та результатів констатувального етапу експерименту. Достатність педагогічних умов виходить із результатів експериментальної роботи. Під достатніми умовами формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів ми розуміємо умови, у процесі введення яких модель працює максимально ефективно.

Експеримент проходив у природних умовах навчального процесу на юридичному факультеті вінницької філії Міжрегіональної Академії Управління Персоналом, Відкритого

міжнародного *університету* розвитку людини «Україна», Університету Сучасних Знань, Київського національного університету внутрішніх справ МВС України, Львівського державного університету внутрішніх справ упродовж 6 років.

Експериментальна робота проводилася в два етапи (констатувальний і формувальний), кожний з яких розв'язував певні завдання.

Перший етап – констатувальний – був спрямований на розв'язання таких завдань:

- вивчити стан навчального процесу з точки зору формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів;
- визначити методи діагностики, що дозволяють об'єктивно оцінити рівень сформованості даних знань, умінь і навичок майбутніх юристів;
- виявити рівень сформованості досліджуваних знань, умінь і навичок у студентів.

Треба зазначити, що констатувальному етапу експериментальної роботи ми приділили значну увагу, оскільки достовірність одержуваних у експерименті результатів більшою мірою залежить від вихідних даних. У нашому експерименті на констатувальному етапі взяли участь 637 студентів і 57 викладачів юридичного факультету Вінницької філії Міжрегіональної Академії Управління Персоналом, Університету Сучасних Знань, Київського національного університету внутрішніх справ МВС України, Відкритого міжнародного *університету* розвитку людини «Україна», Львівського державного університету внутрішніх справ. Перший етап експерименту відбувався впродовж двох років до формувального експерименту. Однією з причин, що зумовили тривалість констатувального етапу експерименту, була необхідність достовірного визначення параметрів початкового рівня сформованості фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів, виявлення, котрих дозволило нам скомплектувати групи в межах основного експерименту.

На іншому формувальному етапі – розв'язувалися такі завдання:

- реалізація на практиці моделі формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів;
- порівняння ефективності розробленої нами моделі з навчально-виховними моделями, традиційно вживаними у процесі підготовки майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій;
- перевірка впливу виділених педагогічних умов на ефективність моделі формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами сучасних педагогічних технологій.

Формувальний етап експерименту проводився впродовж трьох років.

Оскільки формувальний етап дослідно-експериментальної роботи будувався на основі введення нової моделі й проходив у природних умовах навчального процесу, коли варіювалися окремі педагогічні умови, що впливають на функціонування системи, нами було виділено чотири групи: одна контрольна і три експериментальні.

Контрольна група (КГ) – це група студентів, у якій навчання проводилося за традиційною методикою із застосуванням окремих елементів нашої моделі без цілеспрямованого використання педагогічних умов.

Експериментальні групи (ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3) – це групи студентів, у яких за різних умов реалізовувалася розроблена нами модель:

ЕГ-1 – упроваджена модель за однієї спеціально створеної умови – формування цілеспрямованої мотивації навчання «Цивільного права», «Трудового права», «Міжнародного права», «Кримінального права» на основі ідей продуктивної спільної діяльності;

ЕГ-2 – упроваджена модель за двох умов – забезпечення формування цілеспрямованої мотивації навчання «Цивільного права», «Трудового права», «Міжнародного права», «Кримінального права» на основі ідей продуктивної спільної діяльності, інтенсифікації процесу формування правових знань, умінь і навичок у майбутніх юристів засобами методів інтерактивного навчання;

ЕГ-3 – упроваджена система за трьох спеціально створених умов – забезпечення формування цілеспрямованої мотивації навчання «Цивільного права», «Трудового права»,

«Міжнародного права», «Кримінального права» на основі ідей продуктивної спільної діяльності інтенсифікації процесу формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів засобами методів інтерактивного навчання та використання мультимедійних засобів у процесі формування знань, умінь і навичок з цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права в режимі самоосвіти за рахунок актуалізації мотиваційної сфери студентів і стимулювання їх виходу в позицію рефлексії.

Педагогічне дослідження може бути успішно проведене лише тоді, коли розроблені точні критерії обліку й оцінки його результатів. Критерій – це ознака, на підставі якої проводиться оцінка, судження. Незважаючи на те, що в психологічній і педагогічній літературі наявні різні підходи до визначення об'єктивних вимірників ефективності і якості навчання, загальні вимоги до виділення і обґрунтування критеріїв зводяться до того, що вони, по-перше, мають відображати основні закономірності формування особистості; по-друге, за допомогою критеріїв має встановлюватися зв'язок між усіма компонентами досліджуваної моделі; по-третє, якісні показники мають виступати в єдності з кількісними [2, с. 126].

У процесі аналізу підходів до проблеми вибору критеріальних показників знань, умінь і навичок з юридичних дисциплін нами було встановлено, що критерії в тій чи іншій мірі відображають їх зміст і структуру. Оскільки фахова підготовка майбутніх юристів становить складну інтеграційну освіту, що включає правові, соціокультурні й комунікативні знання, особистісні якості, то на наш погляд, неможливо знайти єдиний універсальний критерій, що вимірює названі явища, необхідний комплекс критеріїв. Тому, виходячи зі структури і змісту юридичних знань, умінь і навичок, ми виділили три критерії: когнітивний, операційний, особистісний.

P_1 – **когнітивний критерій** – теоретичні знання, що створюють правовий, соціокультурний і комунікативний компонент юридичних знань, умінь і навичок майбутніх юристів, які ми оцінюємо за такими показниками, як системність, дієвість, міцність. Методами діагностики рівня сформованості знань виступали анкетування, тестування, спостереження, перевірка контрольних робіт.

P_2 – **операційний критерій** – правові, соціокультурні, комунікативні знання, вміння і навички, котрі ми оцінюємо за такими показниками, як доцільність, самостійність, мобільність. Для виявлення рівня сформованості умінь використовувалися методи: самооцінка, спостереження, розв'язання завдань, експертні оцінки, аналіз, участі в ділових іграх.

P_3 – **особистісний критерій** – професійно значимі якості особистості, які оцінювалися за таким показником, як міра прояву. Методами діагностики були самооцінка, експертна оцінка.

Кожний критерій оцінювався виходячи з трьох рівнів (низького, середнього і високого), відповідно до яких визначався загальний рівень юридичних знань, умінь і навичок. Під рівнем розуміють відношення «вищих» і «нижчих» рівнів розвитку будь-яких об'єктів або процесів.

У процесі визначення рівнів правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів ми спиралися на теорію рівневого підходу (В. Безпалько, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін й ін.), згідно з якою перехід із рівня на рівень відбувається шляхом: 1) ускладнення розвитку елементів, який призводить до ускладнення структури; 2) створення досконалішої системи елементів і структури; 3) одночасного вдосконалення елементів і структури [3, с. 228]. Оскільки в нашому дослідженні юридичні знання, вміння і навички розглядаються через критерій готовності до професійної діяльності, ми вважаємо доцільним узяти за основу класифікацію рівнів їх сформованості, запропоновану В.Сластьоніним [5]. Перевага даній класифікації була віддана тому, що вона, по-перше, розрахована на студентів, по-друге, заснована на розв'язанні завдань, по-третє, враховує творчий характер правознавчої діяльності.

Відповідно до цілей і завдань дослідно-експериментальної роботи необхідно було прослідкувати просування студентів за рівнями правових знань, умінь і навичок

(репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий).

Наша експериментальна робота була направлена на реалізацію моделі формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів і включала три етапи: підготовчий, основний і завершальний. Для забезпечення цілеспрямованого формування у студентів фахових знань, умінь і навичок кожний етап розв'язував чітко визначені завдання. У процесі цього педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку комунікативно зорієнтованої моделі забезпечувались упродовж її реалізації в спільній діяльності викладачів і студентів через організаційні механізми навчального процесу.

Перший етап – підготовчий – був направлений на формування у студентів уявлення про майбутню професійну діяльність, її творчий характер, створення у них позитивної мотивації на професійне становлення. Упродовж цього періоду розв'язувалися такі завдання: ознайомлення студентів з методикою і підсумками діагностування рівня сформованості правових знань, умінь і навичок, включення студентів у спільну продуктивну діяльність, створення позитивної мотивації на професійне становлення і розвиток активної позиції у навчальному процесі, засвоєння знань, умінь і навичок щодо блоків підготовки з метою вирівнювання груп, формування установки на юридичну діяльність.

Навчальними планами спеціальності «Комерційне та трудове право» на даному етапі передбачено вивчення таких дисциплін, як «Цивільне право», «Трудове право», «Міжнародне право», «Кримінальне право». Аналіз можливостей цих дисциплін для формування фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів дозволив визначити основні напрями роботи на підготовчому етапі.

Перший напрям пов'язаний із формуванням у студентів уявлень про майбутню професійну діяльність, створенням у них позитивної мотивації на професійне становлення, розвитком установки на юридичну діяльність. Розв'язання цих завдань здійснювалося на заняттях курсів «Цивільне право», «Трудове право», «Міжнародне право», «Юридична деонтологія», «Кримінальне право» і в позааудиторній навчальній діяльності. У процесі вивчення дисциплін «Цивільне право», «Трудове право», «Міжнародне право», «Кримінальне право» студенти починають знайомитися з суттю понять, які створюють тезаурус, необхідний для опису і роз'яснення діяльності правознавця. Наприклад, у процесі вивчення в курсі «Юридична деонтологія» теми «Професійна діяльність юриста» ми акцентували увагу на творчому характері роботи правознавця, на фахових знаннях, уміннях і навичках як найважливішою складовою професійного успіху в сфері юридичної комунікації. Дана інформація була структурована переважно у вигляді завдань і проблемних ситуацій, для розв'язання яких не вимагалось теоретичних знань з теорії і практики цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права. Найчастіше використовувалися ситуації-оцінки і ситуації-ілюстрації. Ситуації оцінки описували положення, вихід з яких уже знайдений, проте необхідний критичний аналіз раніше прийнятих розв'язків. Ці ситуації містили в основному юридичні помилки, допущені правознавцем у процесі фахової комунікації, а також порушення професійної етики. Ситуаціями-ілюстраціями були еталонні зразки, що описували ефективний пошук конструктивного розв'язання завдань правового і комунікативного спілкування. Вживання методу аналізу конкретних ситуацій сприяло активізації пізнавальної діяльності майбутніх юристів, розвитку в них умінь аналізувати професійні ситуації, формуванню позитивної мотивації на професійне становлення. Причому, у процесі розв'язання конкретних завдань вважали за краще використовувати відео-ситуації, оскільки вони володіють більшою інформативною цінністю, ніж опис ситуацій, що обумовлено синхронізацією фахової і комунікативної поведінки дійових осіб.

Інший напрям роботи на підготовчому етапі був пов'язаний із формуванням у студентів знань, умінь і навичок, складових правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів, що дозволило до певної міри вирівняти групи щодо рівня підготовки. Розв'язання цього завдання здійснювалося на заняттях з цивільного, трудового, міжнародного й кримінального права, особливістю, яких була інтеграція юридичної підготовки довкола тем. Ефективність засвоєння необхідних правових знань і вмінь забезпечувалася за рахунок використання кейс-технологій і

мультимедійних засобів навчання. Мультимедійні засоби навчання (спеціалізовані CD-ROM, мультимедійні підручники (посібники, енциклопедії, словники, тезауруси) застосовувалися на заняттях з цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права для відпрацювання правових знань, умінь і навичок. Застосування інтерактивних засобів навчання дозволяло не лише активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів у ході аудиторних занять, а й раціонально організувати самостійну роботу, що мало особливе значення для студентів із слабким рівнем підготовки.

Формуванню фахових знань сприяло виконання студентами комунікативних завдань, в основному тренувального пізнавально-пошукового характеру, які були прив'язані до кейс-технологій.

Отже, вже на підготовчому етапі студенти почали усвідомлювати важливість формування правових знань, умінь і навичок для успішності майбутньої професійної діяльності. До того ж проведена робота певною мірою дозволила нам вирівняти групи за рівнем підготовки. У межах підготовчого етапу нами проводився констатувальний експеримент.

Другий етап – **основний** – був безпосередньо пов'язаний із формуванням знань, умінь, навичок і особистісних якостей, складових правових знань і умінь майбутніх юристів.

Навчальними планами спеціальності «Комерційне та трудове право» на даному етапі передбачено вивчення таких дисциплін, як «Цивільне право», «Трудове право», «Міжнародне право», «Кримінальне право». Виходячи з можливостей навчальних предметів, нами були визначені три напрями роботи.

Перший напрям пов'язаний із подальшим удосконаленням правових, знань, умінь і навичок. Для розв'язання цих завдань на заняттях із цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права використовувалися методи активного навчання (метод аналізу конкретних ситуацій, метод розігрування ролей), мультимедійні засоби навчання. Необхідно відзначити, що студенти розв'язували складніші завдання, в порівнянні з першим етапом, що носять творчий характер.

Такі завдання не лише збагачують запас правових знань, умінь і навичок, а й за рахунок систематизації забезпечують їх активне застосування в практичних ситуаціях.

На заняттях з дисциплін «Цивільне право», «Трудове право», «Міжнародне право», «Кримінальне право» ми прагнули забезпечити правильне розуміння студентами змісту процесу правової комунікації, познайомити їх з категоріальним апаратом даних навчальних курсів.

Інший напрям роботи пов'язаний із засвоєнням майбутніми юристами фахових правових знань, умінь і навичок й формуванням у них умінь використовувати ці знання на практиці. Оскільки процес інтерпретації – це не лінійний процес вибору готової відповіді з низки запропонованих, а процес евристичний, творчий, то в ході розв'язання правових завдань студенти включалися в пошукову діяльність. З цією метою використовувалися методичні прийоми, що полягають у: допомозі студентам у виявленні суперечностей і знаходженні способів їх розв'язання; викладі різних точок зору на одне й те ж правове питання; розгляді студентами явищ реальній дійсності, фактів і подій із позицій цивільного, трудового, міжнародного й кримінального права; порівнянні, узагальненні, на основі, яких робляться висновки з правових ситуацій.

Третій напрям роботи на основному етапі дослідження пов'язаний із засвоєнням знань юриспруденції, правилами їх вживання, з формуванням умінь використовувати в правовій діяльності. Для досягнення цієї мети на заняттях з цивільного, трудового, міжнародного та кримінального права студенти виконували теоретичні завдання, які дозволяли засвоїти знання про види діяльності, про особливості фахових знань, умінь і навичок та вимог і правил їх використання. Заняття з практики юриспруденції були направлені на формування умінь, тому основними методами навчання були тренінгові вправи, ділові ігри й кейс-технологія. Ділові ігри використовувалися на заняттях із цивільного, трудового, міжнародного, кримінального права у процесі підготовки майбутніх юристів, у ході дискусії, на конференціях, у процесі

інтерв'ю і т.д. У сучасній психолого-педагогічній літературі ділова гра трактується як «форма активності людини, яка проходить в організованому просторі й часі, як дії з предметом, що має безпосереднє значення в її житті, що переслідує мету зміни переживань Я щодо відношення до цього предмету» [1, с. 8]. Розвиток особистості фахівця у діловій грі здійснюється в результаті підпорядкування двом типам норм: компетентних наочних дій (юридичні, соціокультурні) й соціальних стосунків (комунікативні). Цінність ділової гри для формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів обумовлена психолого-педагогічними принципами її конструювання і вживання: імітаційного моделювання конкретних умов і динаміки «виробництва»; ігрового моделювання змісту та форм професійної діяльності; діалогічного спілкування; двохплановості; проблемності. Розглядаючи ділові ігри як різновид групового спілкування, ми враховували у процесі їх розробки такі особливості: загальний обсяг правової діяльності всіх учасників контакту; цілеспрямованості правових актів, орієнтованих на досягнення загального результату; діалогічність контакту, тобто послідовна і процедурно-регламентована зміна ролей; послідовна зміна усних і письмових юридичних актів.

Аналіз експериментальних даних показав, що на нульовому зрізі репродуктивний рівень правових знань, умінь і навичок мають від 80% до 85% студентів, репродуктивно-творчий рівень спостерігається у 15-20% студентів, і немає студентів, які мають творчий рівень (рис.1).

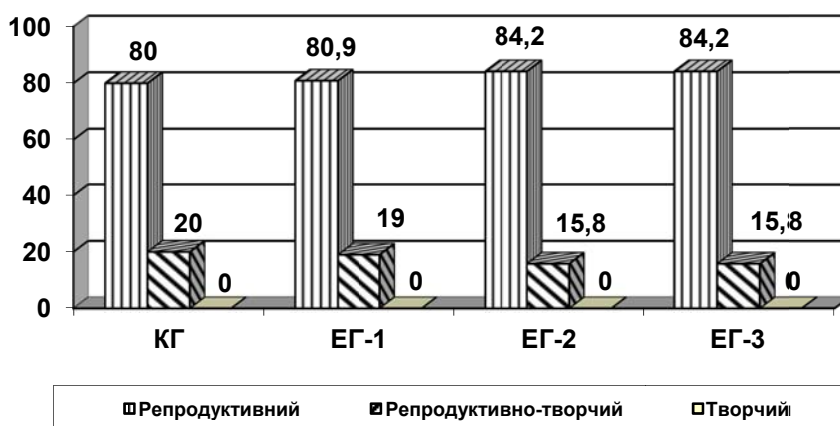


Рис. 1. Результати нульового зрізу рівнів сформованості фахових знань, умінь і навичок майбутніх юристів

На рис. 2. представлені порівняльні дані щодо рівнів сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів (проміжковий зріз), на рис. 3 – підсумковий зріз.



Рис. 2. Динаміка сформованості правових знань, умінь і навичок (проміжковий зріз)

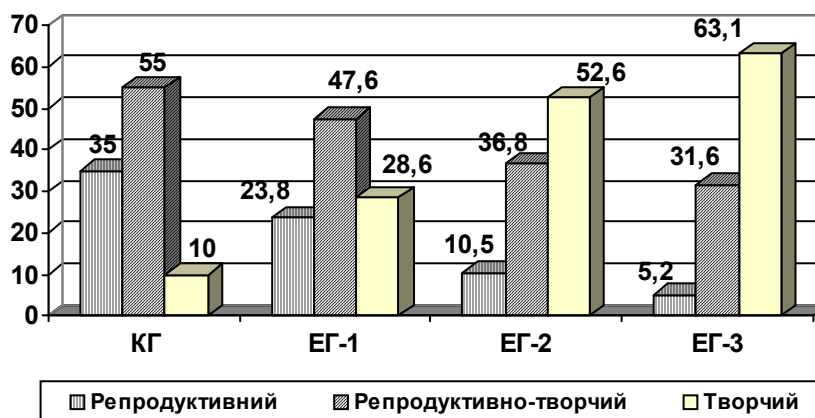


Рис. 3. Динаміка сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів (підсумковий зріз)

Одержані під час експерименту дані дозволили визначити рівень сформованості фахових знань, умінь і навичок.

Порівняємо дані рівня сформованості правових знань, умінь і навичок нульового і проміжного зрізів. Одержані результати свідчать про те, що в експериментальних групах збільшилася кількість студентів, які володіють творчим рівнем сформованості правових знань, умінь і навичок, в ЕГ-3 – до 42,1%, ЕГ-2 – до 31,6%, ЕГ-1 – до 19%. Значні зрушення в експериментальних групах сталися на репродуктивному рівні: кількість студентів зменшилася в ЕГ-3 – на 68,4%, ЕГ-2 – на 57,9%, ЕГ-1 на 47,6%. На репродуктивно-творчому рівні зміни носили менш значний характер: ЕГ-1 – на 28,6%, ЕГ-2 – на 26,3%, ЕГ-3 – на 26,3%.

Порівнюючи результати проміжного і підсумкового зрізів, ми дійшли до висновку, що в експериментальних групах спостерігається стійка тенденція до зростання кількості студентів, що мають творчий рівень правових знань, умінь і навичок. Причому, в ЕГ-3, де система застосовувалася з використанням комплексу педагогічних умов, вона значно вища. Так, в ЕГ-3 студенти, які знаходяться на творчому рівні правових знань, умінь і навичок складають 63,1% від загальної кількості, в ЕГ-2 – 52,6%, в ЕГ-1 – 28,6%. Різниця в результатах ЕГ-1, ЕГ-2 і ЕГ-3 дозволяє зробити висновок про те, що формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів відбувається ефективніше в групі, де реалізується повний комплекс виділених нами педагогічних умов.

У КГ також має місце збільшення кількості студентів творчого рівня сформованості правових знань, умінь і навичок, проте, ці зміни незначні (10,00%). Спостерігається зменшення кількості студентів, які знаходяться на репродуктивному рівні сформованості правових знань, умінь і навичок (35,00%). У зв'язку з цим можна констатувати, що правові знання, уміння й навички в студентів КГ у процесі навчання у ВНЗ формуються, проте повільнішим темпом. Розбіжності у сформованості фахових правових знань, умінь і навичок у студентів контрольної і експериментальних груп дозволяють зробити висновок про те, що виділені нами педагогічні умови сприяють, перш за все, формуванню творчого рівня досліджуваних знань, умінь і навичок. Причому, експериментальні дані, одержані нами в групі ЕГ-3, наочно свідчать про те, що ефективність використання комплексу педагогічних умов вища, ніж їх упровадження окремо. Вірогідність експерименту була підтверджена за допомогою критерію Пірсона χ^2 .

Отже, результати проведеного дослідження підтвердили гіпотезу про ефективність застосування педагогічних технологій у процесі фахової підготовки майбутніх юристів на основі обґрунтованих педагогічних умов.

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене можна стверджувати, що:

1. Результати формувального етапу експерименту показали підвищення рівня сформованості правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів у всіх групах, проте

найбільш істотні зміни сталися в експериментальних групах. Кількість студентів експериментальних груп, що мають сформованість правових знань, умінь і навичок на творчому рівні, виросла в ЕГ-3 до 63,16%. У КГ, де процес підготовки майбутніх юристів здійснювався за традиційною методикою із застосуванням окремих елементів побудованої нами моделі, без цілеспрямованого використання педагогічних умов, кількість студентів з високим рівнем сформованості правових знань, умінь і навичок збільшилася трохи (до 10,00%).

2. Результати обробки експериментальних даних за критерієм χ^2 свідчать, що відмінності ефективності формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів істотні на рівні значущості 0,05.

3. У процесі реалізації системи формування правових знань, умінь і навичок майбутніх юристів із комплексом виділених педагогічних умов результати істотно вищі за результати з приватним введенням зазначених умов.

Література:

1. Абрамова Г.С. Деловые игры : теория и организация / Г.С. Абрамова, В.А. Степанович. – Екатеринбург : Деловая книга, 1999. – 192 с.
2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
3. Конаржевский Ю. А. Анализ урока / Ю. А. Конаржевский. – М. : Образовательный центр «Педагогический поиск», 1999. – 336 с.
4. Математический энциклопедический словарь. – М. : Сов. энцикл., 1988. – 847 с.
5. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 221 с.

Інтенсивний розвиток сучасної освіти вимагає посилення практичного компоненту теоретичних досліджень, тому необхідно звернути увагу на експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов застосування сучасних технологій навчання у професійній підготовці фахівців різних напрямків.

У нашій статті виявлено, що експериментальні дані наочно свідчать про те, що ефективність використання комплексу педагогічних умов вища, ніж їх упровадження окремо.

Ключові слова: підготовка юристів, фахова підготовка, ефективність, експеримент.

Интенсивное развитие современного образования требует усиления практического компонента теоретических исследований, потому необходимо обратить внимание на экспериментальную проверку эффективности педагогических условий применения современных технологий учебы в профессиональной подготовке специалистов разных направлений.

В нашей статье раскрыто, что экспериментальные данные наглядно свидетельствуют о том, что эффективность использования комплекса педагогических условий более высока, чем их внедрение отдельно.

Ключевые слова: подготовка юристов, профессиональная подготовка, эффективность, эксперимент

Intensive development of modern education requires strengthening practical the component of theoretical researches, it is that is why necessary to pay regard to experimental verification of efficiency of pedagogical terms of application of modern technologies of studies in professional preparation of specialists of different directions. It is exposed in our article, that experimental information evidently testify that efficiency of drawing on the complex of pedagogical terms is more high, than their introduction separately.

Keywords: preparation of lawyers, professional preparation, efficiency, experiment

УДК 37.015 ББК 74.57

О.М. Романюк
м. Вінниця, Україна

РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ І НАХИЛІВ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Актуальність проблеми. Як зробити кожне заняття цікавим, захоплюючим? Як розвивати розумову активність студентів, пізнавальний інтерес? Які педагогічні технології дозволяють дати знання, які викладач оцінить позитивно? Над цими питаннями працювали, працюють і працюватимуть багато педагогів. Існує безліч різноманітних прийомів організації навчального процесу, які допомагають студентам проявити свої здібності. Один із них – **інтерактивні методи навчання.**

Мета і завдання статті. Здійснити аналіз інтерактивних методів навчання як складової частини інноваційних технологій. Спираючись на власний педагогічний досвід і вирішення проблеми активізації творчого потенціалу студентів і формування їх цілісної особистості з чіткою громадянською позицією, схарактеризувати переваги та труднощі запровадження інновацій у педагогічному процесі.

Інтерактивне навчання – один із прийомів інноваційних підходів до пізнавальної діяльності студентів; спосіб пізнання, заснований на діалогових формах взаємодії учасників освітнього процесу: навчання, занурене у спілкування, у ході якого у студентів формуються навички спільної діяльності. Це метод, за якого «всі навчають і кожен навчає всіх».

Зберігаючи кінцеву мету й основний зміст освітнього процесу, інтерактивне навчання змінює звичні трансляючі форми на діалогові, засновані на взаєморозумінні і взаємодії. Це – співнавчання, взаємонавчання, де студенти та викладач є рівнозначними, рівноправними суб'єктами навчання. Педагог виступає у ролі організатора навчального процесу. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, спільне розв'язання проблем, можливість висловити та довести свою думку. У системі інтерактивного навчання використовується робота у великих і малих групах, парах, трійках, четвірках і так далі. Групова форма навчання одночасно вирішує три основні завдання:

- конкретно-пізнавальне, яке пов'язане з безпосередньою навчальною ситуацією;
- комунікативно-розвиваюче, в процесі якого виробляються основні навички спілкування у середині групи та поза її межами;
- соціально-орієнтаційне, виховуючи громадянські якості, необхідні для адекватної соціалізації у суспільстві.

Педагогічна майстерність перш за все пов'язана з особою педагога, з комплексом якостей, які сприяють забезпеченню високого рівня самореалізації професійної діяльності. Набір якостей учителя-професіонала, що допомагають йому знаходитись на високому творчому рівні, достатньо широкий. Найважливішими з них є громадянськість і патріотизм, гуманізм та інтелігентність, висока духовна культура і відповідальність, працьовитість і працездатність.

Головні якості педагога-майстра: любов до дітей та вміння спілкуватися з людьми.

Любов до історії, повага до минулого народжується не тільки під час вивчення історії, літератури, культурології та інших предметів шкільного компоненту. Широкий спектр виховної роботи дає велику можливість поглиблювати знання дітей, здійснювати індивідуальний підхід і розкривати таланти молодого покоління.

Під час інтерактивних занять студенти навчаються бути демократичними, вивчають і застосовують правила спілкування з іншими людьми, практично мислять і знаходять консенсус із співрозмовником. Національний тренінг-центр (США, штат Меріленд) провів дослідження, результати яких відобразили в схемі, що має назву «Піраміда навчання»:

- лекція – 5% засвоєння;
- читання – 10%;

- відео/аудіо – 20%;
- демонстрація – 30%;
- робота у дискусійних групах – 50%;
- практика через дію – 75%;
- навчання інших – 90% засвоєння.

Ефективним методом, який використовується мною на заняттях з історії, культурології, є «**мозковий штурм**». Основним правилом цього методу є: висловив свою думку – вислухай думку іншого. Основний наголос робиться на кількості висловлених ідей. Філософською основою «мозкового штурму» є положення про те, що кількість породжує якість. Отже, це метод генерації ідей. Такий прийом застосовують, як індивідуально, так і у складі групи. Головна мета використання «мозкового штурму» – нічим не обмежене висловлювання ідей усіма членами групи, коли учасники можуть пропонувати будь-яку думку.

Зазвичай, використовуємо на заняттях «мозковий штурм» для досягнення прогресу у вирішенні проблемних питань, якщо традиційні методи загнали її вирішення у глухий кут. Саме тоді розвивається здатність творчо мислити. Наприклад, такі проблемні питання, як причини та наслідки голодомору 1932 – 1933 років в Україні; причини поразок Червоної Армії на початку Великої Вітчизняної війни; причини виникнення колабораціонізму під час війни. Саме такі питання потребують не тільки володіння конкретним історичним матеріалом, але й умінням працювати з історичними джерелами, аналізувати певну історичну ситуацію, давати об'єктивну оцінку подіям, ураховуючи суб'єктивні обставини учасників тих подій; толерантно ставитися до минулого та поважати думки співрозмовників.

Бернард Шоу сказав: «Щоб нормально зростати, дитині потрібна любов, упевненість у своїх силах, у значущості і цінності для нас, дорослих». Під час виконання **творчих завдань** від студентів учитель очікує не тільки правильну відповідь, а ще й логічність міркувань, творчий підхід, нетрадиційність мислення.

Тому мета творчих завдань набуває особливого значення, адже такі завдання дають можливість людині підкреслити свою особливість та індивідуальність, розкрити таланти, підвищити власну самооцінку.

Однією з форм роботи на заняттях з історії є **аналіз історичної ситуації**. Для аналізу певної ситуації нам необхідно звертати увагу на такі основні моменти:

Факти. Що відбулося? Хто є учасником події? Які факти є важливими? Які є другорядними?

Проблеми. Якщо у даній історичній ситуації був конфлікт, то у чому він полягав? Яке питання ми маємо вирішити для розв'язання ситуації?

Аргументи. Якими є ваші аргументи на захист кожної зі сторін даної ситуації?

Рішення. Яким буде ваше рішення? Якими є причини вашого рішення? **Метод зіткнення поглядів** – **дискусія** великою мірою сприяє розвитку мислення, дає можливість визначити власну позицію, формує навички обстоювання своєї думки, активізує пізнання, викликає в учнів особливий інтерес. Погляди, переконання, народжені у дискусії, є найбільш тривалими і стійкими. Такі погляди стають власними, як наслідок – студенти обстоюють їх з усією наполегливістю. На нашу думку, є дуже важливим дати можливість висловитись усім учням, навіть тим, навчальні досягнення яких знаходяться на початковому рівні. Акцентуємо увагу на тому, що студенти мають право на існування власної думки, а для того, щоб думка була почута, її потрібно висловити, аргументувати і зробити висновок.

На заняттях з історії студентам подобається сперечатися, обстоювати власну точку зору, робити висновки, оскільки всім надається можливість підвищити власну самооцінку, завоювати авторитет у колективі. Метод, що вчить мислити, спонукає молодь самостійно працювати, не користуватися готовими фразами, чужими результатами досліджень. Окрім того, ми застосовуємо дискусію на семінарах з метою залучення вихованців до групової роботи; створення в аудиторії сприятливого клімату для праці, визначення рівня знань студентів з різних питань, стимулювання розумової праці та взаємодії студентів упродовж усього заняття, підтримки навчального ентузіазму. Перевагами дискусії є те, що надається

можливість залучити до навчального процесу всіх студентів, без винятку; дає учасникам змогу вирішити незрозумілі питання, пов'язані з навчальним матеріалом; застосовувати колективні знання і досвід групи як джерело знань; учить студентів скеровувати свою незгоду з певною думкою, а не проти особи, яка цю думку висловила.

Відомий швейцарський педагог XX століття А. Фар'єр написав легенду про те, як люди створили школу за нашіптуванням диявола: «...Дитина любить говорити – її змусили мовчати. Дитина прагне зрозуміти – її змусили завчати напам'ять. Дитина сама б хотіла шукати знань – їй усе дають у готовому вигляді...» Для того, щоб сучасна освіта не була схожа на школу з легенди, педагогу потрібно робити наголос на розвитку розумових здібностей, активності думки та постійному пошуку.

Метод **«ажурна пилка»** дозволяє працювати всім студентам разом, щоб за короткий проміжок часу опрацювати значну кількість інформації, а також допомогти один одному вчитися навчаючи інших. Для того, щоб застосувати даний метод потрібно створити «домашні групи», які діляться домашньою інформацією з іншими групами та вивчають нову. Студенти не тільки знайомляться з новим матеріалом а й поглиблюють свої знання за допомогою додаткової інформації, яку повідомили одногрупники.

Нині широко використовується у різних сферах **метод проектів**. У перекладі з латинської мови слово «проект» означає попередній задум, план, тощо.

Мета проекту – це розвиток образного мислення, вміння студентів бачити тему ширше, глибше, тобто розвивати їх інтерес, спонукати до пошуку інформації й оригінальних методів оформлення роботи. Почати можна з роботи над проектом у групі, де після визначення теми, кожен слухач знаходить для себе те, що йому цікаве: хтось підбирає інформаційний матеріал, інший оформляє, третій готує представлення проекту, роль педагога - консулювати, навчати послідовності, естетиці оформлення і корегувати

чіткість викладу матеріалу. Зауважимо, що існує декілька класифікацій проектів, зокрема проект може бути:

- довгостроковим (півріччя, рік);
- середньої тривалості (один-два місяці);
- короткотерміновим (від одного уроку до декількох тижнів).

За кількістю учасників:

- індивідуальний;
- груповий;
- колективний.

За видом діяльності:

- творчі (театральна постановка, створення сайту, буклет і так далі);
- інформаційні (збір інформації у ЗМІ, анкетування, публікації);
- дослідницький (актуальність дослідження, аргументація наукової точки зору, висунення гіпотез, вирішення проблем і висновки).

Проекти потребують захисту, а це означає, що студенти мають чітко формулювати свої думки, обстоювати їх, а саме головне – володіти інформацією щодо теми проекту. Захист проекту є також прикладом інтерактивного навчання, адже його основою є співпраця і співнавчання.

Наприклад, робота моїх студентів над проектами **«Історія рідного коледжу»**, **«Українці за кордоном»**, **«Дивовижна Україна»**, **«Гармонія із минулим»** ставить учасників роботи над проектом у такі умови, коли не навчитися новому практично неможливо. Історія вивчається за допомогою творчого пошуку, через нові реалії дійсності.

Нетрадиційні заняття створюють найкращі умови для розвитку творчого потенціалу молоді. У своїй діяльності ми практикуємо семінар-дослідження, конференцію, гру, змагання, консультацію, ток-шоу, екскурсію... Сучасність ставить перед педагогічною освітою особливі завдання і, в першу чергу, ставить завдання підготовки педагога-майстра, педагога-гуманіста. Модель учителя XXI століття передбачає передусім професійну, компетентну, таку, що творчо розвивається особистість, у якій переважають духовно-етичні, гуманні якості.

Учитель-гуманіст має свій гуманістичний почерк педагогічної діяльності, уміє ставити і вирішувати завдання гуманного виховання, встановлювати демократичний стиль взаємин із студентами, організовувати спільний пошук цінностей і норм поведінки.

Якби не мінявся час, установки і віяння, завжди буде потрібний педагог-майстер. У сучасних умовах усе більше з'являється викладачів-експериментаторів, дослідників, творчо працюючих педагогів. Це фахівці вищої кваліфікації, високої культури, розробники авторських програм, що володіють альтернативними педагогічними технологіями, індивідуальним стилем роботи, найповніше реалізують свій творчий потенціал, досягають високих результатів у навчанні і вихованні, розвитку підростаючих поколінь.

Наші студенти є учасниками та призерами предметних олімпіад, різноманітних конкурсів: «Об'єднаймося, браття українці», «Хто для мене Іван Мазепа», призерами захисту наукових робіт у Малій академії наук, студентами історичних факультетів педагогічних університетів, моїми колегами... юнацькі роки – тривалий і досить вагомий період у житті людини. Сучасність диктує свої вимоги: найактуальнішим питанням вищої школи є розвиток особистості студентів, їхнього творчого потенціалу.

Тому, як на заняттях, так і у позакласному житті, студенти мають можливість здобути нові знання, жити свідомим і відповідальним життям, готуватися бути гідними громадянами України, бути розвинутими, цікавими, комунікабельними, освіченими людьми. Участь, перемоги у конкурсах є можливістю реалізувати себе, вчитися перемагати, знаходити товаришів.

Кожне заняття викладача – це подорож у світ науки, відкриттів і знахідок. Потрібно знайти вірний шлях до серця підлітка, відкрити в студентах приховані скарби духовного світу, вселити віру у власні сили, впевненість у собі. Саме інтерактивні методи є тим ґрунтом, який дозволить вирішити питання творчого потенціалу дітей, активності у процесі пізнання, додасть сил тим дітям, хто вже зневірився у собі.

У наш час, коли світ навколо стрімко змінюється з такою ж швидкістю змінюється освіта. Для того, щоб бути гарним викладачем, сучасною освіченою людиною, прикладом для своїх вихованців і власних дітей, необхідно жити за принципом, який виклав Льюїс Керрол у творі «Аліса у країні Чудес»: «Доводиться бігти з усіх ніг лише для того, щоб залишитися на тому самому місці. Якщо хочеш потрапити в інше місце, потрібно бігти вдвічі швидше...»

Людям подобається займатися справами, які примушують їх переживати приємні емоції. І навпаки, чим більше негативу пов'язано з конкретною дією, тим менше бажання її виконувати. Відповідно, негативні переживання стосовно навчання відбивають бажання вчитися. Тому не потрібно використовувати у своїй педагогічній діяльності шкідливі поради, які прийнято вважати за корисні.

«Правило» №1. Кожна дитина народжується ледарем. Якщо її не примушувати до праці, вона ніколи не проявить ініціативу.

«Правило» №2. Дитина має бути слухняною. Якщо дитина не слухається, необхідно добитися її слухняності.

«Правило» №3. Кращий спосіб відучити дитину від небажаної поведінки – це покарання і позбавлення.

«Правило» №4. Капризами дитини потрібно нехтувати. Якщо дитина вередує, йдучи проти вашої волі, то вона... просто вередує.

«Правило» №5. Завдання педагогів і батьків – застерегти дитину від помилок. Якщо дитина щось робить неправильно, краще повідомити їй про це заздалегідь.

«Правило» №6. Тільки високі вимоги зроблять з дитини справжню людину. Потрібно всіма силами добиватися, щоб вона була чесною, слухняною, розумною, цілеспрямованою.

Усі ці «правила» настільки могутні, що застосування навіть одного з них дає стабільний надійний результат у вихованні ледаря. Якщо наполегливо впроваджувати весь список, успіх у справі знищення в дитині власної особистості нам гарантований.

Висновки. Використання інтерактивних методів як складової частини інноваційних технологій навчального процесу, дозволяє:

- залучити до роботи практично кожного студента;
- збагатити заняття різноманітними матеріалами;
- розширити можливості варіювання різноманітними формами взаємодії викладача та студента;
- ефективно використовувати час заняття.

А це, в свою чергу, неодмінно призведе до підвищення пізнавальної активності, **активізації прояву творчого потенціалу та формування особистості** студентів на заняттях з історії та до зростання інтересу до навчання.

Проте, слід пам'ятати: необдумане і методично необґрунтоване використання інтерактивних методів навчання на уроках здатне зашкодити навчальному процесу і призвести до небажаних наслідків.

...Без маленьких зірок не буде зоряної краси нічного неба. Мудреці кажуть, що їх мерехтіння є відлунням горіння людської душі на землі. І чим ця душа добріша, тим яскравіше те світло. Саме таких зірок-свічок ми спостерігаємо на небосхилі рідного коледжу, серед своїх студентів. Кожного з них, незважаючи на вік, стать, обрану спеціальність, об'єднує одна загальна риса – пристрасть! Пристрасть до навчання – внутрішнє горіння душі. А без неї, як відомо, людина не горить, а тліє. Свічка від диму ніколи не запалає, а лише від вогню!

Хто знає як складуться долі наших студентів, але в одному можна бути впевненим: зерна добра і краси, бажання зрозуміти інших, відчуття чужої радості і біду проростуть у їхніх душах, а про свій рідний коледж вони скажуть: «Тут не тільки добре навчають, а ще люблять і поважають дитину»!

Література:

1. Мартинець А. М. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання / А. М. Мартинець // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. — 2003. — № 7/8. — С. 28-31.
2. Меркулова Т. К. Інтерактивні та творчі завдання під час навчання неособових форм дієслова / Т.К. Меркулова // Англ. мова та л-ра. — 2005. — № 8. — С. 2-5.
3. Мільто Л.О. Методика розв'язання педагогічних задач / Л.О. Мільто: Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка.-Суми ВВП «Мрія-1 ЛТД», 2000.-131с.
4. Міхневич І. Правознавство. Використання інтерактивних технологій у сучасній українській школі: [На прикл. уроків з правознав. у 9 кл.] / І. Міхневич // Історія України. — 2005. — Січ. (№ 3). — С. 23-24.
5. Мудрість учиння: Кроки до успіху / Упорядник: Г.С. Сазоненко.- К.: Магістр S, 1999.-104 с.
6. Нестеренко Т. Методика групового інтерактивного навчання на уроках історії та правознавства / Т. Нестеренко, О. Богданова// Історія України. —2003. —Квіт. (№ 13). — С. 18-21.
7. Нісімчук А.С. Педагогічна технологія: Підручник для підготовки бакалаврів / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, І.О. Смолюк.-К.: Четверта хвиля, 2003.-164 с.
8. Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології: Навчальний посібник / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак.- К.: Просвіта, 2000.-367 с.
9. Нові технології навчання і виховання у сучасній зарубіжній школі: Тези наук. семінару / Акад. пед. наук України. Ін-т педагогіки АПН України: За загальною ред. Б.Ф. Мельниченка.-К., 1994.-82 с.
10. Огнев'юк В.О. Принцип модульності в історії освіти. ч.1 / В.О. Огнев'юк, А.В. Фурман. К.- 1995.-84 с.
11. Одогова Н. Н. Використання інтерактивних завдань для активізації граматичних структур: [10 кл.] / Н. Н. Одогова, Т. К. Меркулова // Англ. мова та л-ра. — 2003. — № 19/21. —С. 6-9.
12. Оржеховська В.М. Использование интерактивных технологий в превентивном воспитании детей и молодежи: (Учеб.-метод. пособие) / В.М. Оржеховська, Т.Е. Федорченко; ЮНЕСКО. Кафедра превентивного образования и соц. политики.-К. 2005.-129 с.
13. Освітні технології: Навч.-метод. посіб./ О.М.Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти.- К.: А.С.К., 2004.-225 с.
14. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посіб. / А.М. Алексюк та ін.; За ред. Г.С. Сазоненко.- К.: Гопак, 2000.-559
15. Перспективні освітні технології в шкільній освіті: Навч. посіб. / С.П. Бондар, Л.Л. Момент, Л.А. Ліпова, М.І. Головка; За ред. С.П. Бондар: Інститут педагогіки АПН України. - Рівне: Ред.- видавництво «Тетіс» Міжнар. ун-ту «РЕГІ» ім акад. С.Дем'янчука, 2003.-197 с.
16. Перспективні освітні технології: Наук.-метод. посіб. / А.М. Алексюк та ін.; За ред. Г.С. Сазоненко.- К.: Гопак, 2000.-559 с.

17. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; За ред. О. І. Пометун. — К.: В.С.К., 2003. — 192 с: іл.
18. Пометун О. Інтерактивні технології навчання /О. Пометун, Л. Пироженко // Освіт, дайджест: Акцент-панорама. — 2003. — № 2. — С. 78-87. —Бібліогр.: 18 назв; Відкритий урок: розробки, технології, досвід. — 2003. — № 3/4. — С. 19-28.
19. Сиротенко Г.О. Сучасний урок: інтерактивні технології навчання / Г,О. Сиротенко.-Х: Видав. група «Основа», 2003.- 80 с.
20. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології: навч.-метод. посіб. для кер. шк., учителів клас. кер., вихователів, слухачів ІПО / Г.Г. Сорока.- Х.: Ранок, 2002. —128 с.

У статті охарактеризовано історико-педагогічні засади вирішення проблеми активізації навчального процесу за допомогою інтерактивних методів навчання. Визначено основні методи, за допомогою яких підвищується рівень пізнавальної діяльності студентів. Сформульовані проблеми інтерактивного навчання як складової частини інноваційних технологій у педагогічній науці.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, «мозковий штурм», творчі завдання, аналіз історичної ситуації, метод зіткнення поглядів – дискусія, «ажурна пилка», метод проєктів, активізація творчого потенціалу, формування особистості.

В статье охарактеризованы историко – педагогические основы проблемы активизации учебного процесса с помощью интерактивных методов обучения. Определены основные методы, с помощью которых повышается уровень познавательной деятельности студентов. Сформулированы проблемы интерактивного обучения как составляющей части инновационных технологий в педагогической науке.

Ключевые слова: интерактивные методы обучения, «мозговой штурм», творческие задания, анализ исторической ситуации, метод столкновения взглядов – дискуссия, «ажурная пила», метод проектов, активизация творческого потенциала, формирование личности.

The article characterizes the historical and pedagogical principles of solving the problems of education process activation with the help of interactive methods of education. It determines the main methods with the help of which the level of students` cognitive activity is increased. It states the problems of interactive education as the basic part of innovative technologies in pedagogics.

Keywords: interactive teaching methods, «brainstorming» creative tasks, analysis of the historical situation, a method of conflict of views - discussion, «jigsaw» method for projects, catalysing creativity, personality formation.

УДК 37.04

Л.Т. Рябовол
м. Кіровоград, Україна

ПРАВОВЕ ЗНАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ (ДО ПИТАННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПРАВознавства)

Постановка проблеми. Зміст освіти зумовлюється соціальним досвідом і соціальною культурою, що мають бути засвоєні підростаючими поколіннями. Відповідно, він охоплює такі обов'язкові складові: інформація, яка підлягає засвоєнню, тобто перетворенню в знання; способи діяльності за зразком та досвід їх здійснення; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення. Такий підхід дозволяє виокремити у структурі змісту (як системному утворенні) шкільної правової освіти наступні компоненти: *правове знання; способи діяльності за зразком та досвід їх здійснення*, втілений у загальнонавчальних і спеціальних уміннях і навичках; *досвід творчої діяльності*, яка передбачає вміння самостійно переносити раніше засвоєні знання і вміння у нову ситуацію, розуміти нові функції об'єкта, виділяти проблему та знаходити варіанти її вирішення, комбінувати відомі способи діяльності тощо; *досвід емоційно-ціннісного ставлення*, що ґрунтується на знаннях і вміннях особи й полягає у виробленні особистісного ставлення учня до держави і права як предмета правознавства, державно-правової дійсності, передбачає формування правових поглядів, переконань тощо. Компоненти змісту освіти є взаємопов'язаними, кожний з попередніх є обов'язковою умовою функціонування наступних.

На сучасному перехідному етапі розвитку України, становлення в ній громадянського суспільства й правової держави нагальною потребою є розробка сучасних підходів до відбору і структурування змісту шкільної правової освіти. Їх наукове обґрунтування та втілення у практику загальноосвітньої школи сприятиме підготовці до життя громадян, компетентних у праві, й ефективному розв'язанню проблем, які постали нині перед нашою державою, передусім у сфері демократизації суспільного життя. Однак, вироблення нових підходів неможливе без попереднього вивчення сутності й значення елементів змісту шкільної правової освіти. Особливо актуальним у даному контексті є дослідження правового знання як системоутворюючого його компоненту.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Проблематика змісту освіти достатньо ґрунтовно досліджена фахівцями, серед яких Н. Волкова, С. Гончаренко, А. Кузьмінський, І. Лернер, В. Омеляненко, М. Скаткін, М. Фіцула, В. Ягупов та ін. Наукове обґрунтування навчального предмета як форми відображення змісту освіти і засобу його розкриття міститься у працях І. Лернера, І. Малафійка, С. Пальчевського, О. Савченко та ін. На особливе місце і роль знань як найбільшого за обсягом компоненту змісту освіти вказують О.Винославська, С. Гончаренко, С. Пальчевський, Н. Штер та ін.

Є. Моїсєєва, О. Певцова, О. Серова досліджували теорію й узагальнили методику навчання права в середній і вищій школі. У їхніх роботах поглиблено розглядаються питання проведення різних організаційних форм та методів навчання правознавства, однак, аналізу змісту правової освіти з огляду на його структуру не проведено, правове знання як його компонент не охарактеризовано. Теоретичні й методичні засади засвоєння учнями навчального правознавчого матеріалу закладені у працях Б. Андрусишина, А. Гуз, О. Пометун, Т. Ремех, І. Смагіна. Особливості понятійного апарату шкільних правознавчих курсів, специфіку методики формування правових понять вивчали С. Бобровник, В. Ваксман, Л. Грузінова, В. Дубровський, Л. Заблоцька, І. Зуб, І. Музика, О. Наровлянський, С. Осмоловський, А. Ришелюк, Н. Ткачова, О. Шмоткін, І. Усенко, Г. Цвікальська та ін. Проте, узагальнюючого дослідження правового знання як системоутворюючого компоненту змісту шкільної правової освіти проведено не було, чим і обумовлено написання нашої статті.

Метою статті є загальна характеристика правового знання як компоненту змісту шкільної правової освіти. Окреслена мета деталізується у таких завданнях: проведення аналізу навчального правознавчого матеріалу, представленого на емпіричному й теоретичному рівнях; визначення елементів, з яких складається навчальний фактичний і теоретичний матеріал.

Виклад основного матеріалу дослідження. Правове знання є системоутворюючим, основоположним, найбільшим за обсягом компонентом змісту шкільної правової освіти. Окрім суто педагогічної, знання виконують важливу соціальну функцію, адже, за умови перетворення на переконання, вони стають керівництвом до дії. Виступаючи частиною світогляду людини, знання визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди, переконання, вольові риси особистості, характер, вказує С. Гончаренко [1, с. 137].

Систематизована сукупність педагогічно адаптованих наукових знань про державу і право, накопичених людством у процесі історичного розвитку, утворюють навчальний правознавчий матеріал. У ньому, виходячи з досягнень юридичної науки, пояснюються відповідні явища та поняття, державно-правові закономірності (виникнення, функціонування й розвитку держави і права).

З позицій філософії, психології та педагогіки знання розглядається як форма вираження й існування результатів пізнавальної діяльності людини й обґрунтовується підхід, відповідно до якого, пізнання відбувається на двох рівнях. Враховуючи викладене, можемо стверджувати, що: по-перше, правове знання є результатом пізнання учнями наукової картини виникнення, функціонування й розвитку держави і права в Україні та світі й відображення у їх свідомості системи відомостей юридичної науки; по-друге, опанування змістом шкільної правової освіти передбачає засвоєння навчального правознавчого матеріалу, представленого на емпіричному (фактичний матеріал) і теоретичному (теоретичний матеріал) рівнях.

Навчальний правознавчий матеріал містить значну фактологічну складову. Факт юридичної науки розглядаємо як одиницю правових знань. Фактичний правознавчий матеріал складається з *фактів державно-правової дійсності* (правових, юридичних фактів). З огляду на закономірності виникнення й розвитку держави і права, правові факти групуємо за аналогією з історичними й, враховуючи специфіку правознавства як науки та навчального предмета, виокремлюємо серед них події, явища та процеси. *Факт-подія* – елементарна одиниця фактичного змісту правознавства, що пізнається на емпіричному рівні; одинична, неповторна, оригінальна, локалізована у часі й просторі дійсність [3, с. 55], наприклад: прийняття 28 червня 1996 року кваліфікованою більшістю голосів у Верховній Раді (315 народних депутатів) Конституції України; проголошення Президентом України 15 січня 2000 року і проведення 16 квітня 2000 року всеукраїнського референдуму з народної ініціативи. Причому, фактом є не лише саме по собі проголошення і проведення всеукраїнського референдуму, але й формальні та практичні його результати, безпосереднє вивчення яких, з'ясування сутності передбачається вже на теоретичному рівні.

Факт-явище – елемент державно-правової дійсності (у її розвитку й становленні) із специфічними ознаками, безвідносний до конкретних фактів, без вказівки часу, місця, учасників (суб'єктів), наприклад, трансформація змісту сучасного конституціоналізму як центру, навколо якого «обертається» вся сучасна конституційно-правова проблематика, як основна парадигма та критерій конституційної практики. *Факт-процес* як складова фактичного змісту правознавства більш високого рівня, у порівнянні з подією та явищем, як правило, утворюється шляхом їх інтегрування. Прикладом процесу є реформування Конституції (конституційного ладу) України з моменту набуття нею незалежності до сучасності. Цей процес, як і будь-який інший, передбачає поділ на етапи, причому практично кожен з них також є міні-процесом з власними стадіями, тобто утворюється подіями.

За структурою розрізняємо *елементарні, прості та складні правові факти*. Відповідно, події є елементарними, явища – простими, а процеси – складними фактами, які у свою чергу, містять події та/або явища, тобто, складні факти є сукупністю (цілісністю) простих та елементарних. За значенням, місцем і роллю в початковому правознавчому матеріалі є *головні (опорні, основні) та неголовні (другорядні) факти*. Головними фактами у правознавчому матеріалі є ті, які суттєво вплинули на розвиток суспільства, держави і права, забезпечують тісний зв'язок з теоретичним матеріалом, уможливають встановлення причинно-наслідкових зв'язків, є безпосереднім підґрунтям для формування в учнів правових понять, правового світогляду, правових цінностей. Такі факти є більш значимими для пізнання правознавства й такими, що формують провідні ідеї предмета. Головні факти є підґрунтям формування категорій правознавства, а неголовні – понять різного рівня узагальнення (загальності). Другорядні факти деталізують основні й не відрізняються значним теоретичним потенціалом.

Виходячи зі специфіки юридичної науки як основи формування змісту шкільного правознавства, його фактичний матеріал поділяємо *за суб'єктами* (суб'єктом прийняття Конституції України (факту-події) є Верховна Рада України; суб'єктом реалізації права на місцеве самоврядування – відповідна територіальна громада тощо) та *галузями права* (факти у сфері дії конституційного, цивільного, сімейного, адміністративного, кримінального та ін. галузей; під ними маємо на увазі елементи державно-правової дійсності, суттєві для певної сфери правового регулювання).

На особливу увагу заслуговує група фактів, що безпосередньо визначаються фахівцями як юридичні. Під ними юристи розуміють конкретні життєві обставини, з наявністю яких пов'язується виникнення, зміна чи припинення правових відносин. На нашу думку, класифікація цих фактів, розроблена в юриспруденції, може бути використана для більш повної характеристики фактичного матеріалу шкільних правознавчих курсів. Так, за характером зв'язку факту з індивідуальною волею особи юридичні факти поділяють на юридичні дії та юридичні події; за тривалістю дії: факти обмеженої (однократної) дії та факти-стани; за наслідками, що їх спричиняє юридичний факт: правоутворюючі; правозмінюючі;

правоприпиняючі; за формою вияву: позитивні, негативні; за відповідністю правовим нормам: правомірні (юридичні акти, юридичні вчинки); протиправні. Зазначимо, що поділ юридичних фактів, прийнятий у правознавстві, має значення не лише для вивчення правознавчого матеріалу на теоретичному рівні, але й практичне значення. Так, ґрунтуючись на відповідних засвоєних знаннях, особа зможе застосовувати їх для аналізу конкретних життєвих ситуацій й обрання юридично правильного варіанта поведінки.

Фактичний матеріал стає знанням конкретної людини лише за умови його осмислення, свідомої мислительної обробки, критичного оцінювання, власної розумової інтерпретації, що відбувається на теоретичному рівні пізнання. Теоретичний матеріал як складова навчального правознавчого матеріалу охоплює *категорії правознавства, правові поняття, терміни, судження, умовиводи, концепції, теорії, державно-правові закономірності, причинно-наслідкові зв'язки, тенденції*. Основним з перелічених елементів є поняття – одна з форм відображення світу в свідомості людини, одна з форм мислення. Поняття відображає та узагальнює істотні властивості предметів і явищ об'єктивної дійсності, й таким чином розкриває їхню сутність. Роль і значення правових понять опосередковуються тим, що вони є осередком, «ядром, кістяком» юридичних знань, найважливішим елементом правосвідомості. Усвідомлене засвоєння учнями системи наукових правових понять дає ключ до пізнання правових явищ, до оволодіння методом їх наукового пізнання, вказує Н. Ткачова [5, с. 187]. Оволодіти основами юридичної науки означає оволодіти системою її понять. Лише оперуючи поняттями, можна робити умовиводи, висновки й узагальнення, встановлювати зв'язки, закономірності, аналізувати теорії і концепції.

У теоретичному правознавчому матеріалі від понять слід відрізнити категорії, під якими в юриспруденції розуміють найбільш загальні, загальнотеоретичні поняття, в яких віддзеркалюється правова дійсність, міститься теоретично узагальнена за змістом і коротка за формою викладу відповідь на питання, чим є те або інше державно-правове явище, що характеризує державу і право в цілому [4, с. 19]. Категорії та поняття закріплюються у науковому терміні.

Правові категорії та поняття у єдності й сукупності утворюють категоріально-понятійний апарат правознавства, що відображає факти державно-правової дійсності як об'єктивно існуючі у їхніх істотних властивостях (ознаках), зв'язках та відношеннях, тобто є результатом узагальнення, формується в учня у процесі його суб'єктивної пізнавальної діяльності (пізнання держави і права), теоретичного мислення.

Поняття у правознавчих курсах класифікують за різними критеріями, а саме: зміст, ступінь узагальнення (загальності), ступінь відомості учням (новизни) зміст, структура, закріпленість у законодавстві, значення.

Поділ понять на види за змістом є доцільним з огляду на те, що правознавчі курси насичено не лише правовими, але й морально-етичними, філософськими, економічними поняттями. Крім того, деякі з них інтегрують відомості з різних навчальних предметів (наук), наприклад: податки, бюджет, власність, підприємницька діяльність (правознавство, економіка), природні ресурси (правознавство, географія), власники природних ресурсів (правознавство, економіка, географія) тощо.

За ступенем узагальнення розрізняють окремі, загальні, найбільш загальні. *Найбільш загальними* є, як правило, складні поняття, що наскрізно проходять через увесь навчальний матеріал курсу, наприклад: держава, право, правова держава, громадянське суспільство, свобода, рівність тощо. Ознаки й сутність *загальних* понять також розкриваються на достатньо ґрунтовному рівні, проте, меншому за обсягом матеріалі, наприклад, великого розділу, теми програми, й формуються упродовж послідовної серії уроків. *Найменш загальні* (окремі) поняття розкриваються упродовж кількох, або, навіть, одного уроку й забезпечують засвоєння матеріалу невеликої теми. За ступенем відомості учням правові поняття поділяють на *відомі, маловідомі й невідомі* [2, с. 26].

Н. Ткачова диференціює правові поняття за змістом та структурою. За першим критерієм науковець визначає *загальноправові теоретичні й галузеві*, серед яких найбільш

важливі – конституційні. Загальноправові поняття мають особливе значення, вони є методологічною основою формування правових знань, отже, відіграють провідну роль у засвоєнні правових знань [5, с. 165].

За структурою розрізняють *прості й складносистемні* (складні) поняття. Складні поняття, як правило, є найбільш загальними й важливими. Кожне з них – це системне, структуроване, цілісне утворення, в основі якого – відповідне складне явище державно-правової дійсності, частини якого – взаємопов'язані, проте, певною мірою самостійні (дискретні), виходячи з чого, можуть вивчатися як відокремлені елементи й засвоюватися як менш складні поняття. Однак, формування й усвідомлення учнем самого складного поняття забезпечується лише шляхом усвідомлення ним комплексності та єдності відповідного явища. З'ясування структури поняття є особливо важливим з огляду на визначення процедури його формування в учнів (її тривалості, етапності) та використання певних прийомів і засобів.

Наукові правові поняття поділяють на такі, що *визначені на рівні законодавства*, наприклад: злочин, кримінальна відповідальність, покарання, штрафні санкції, неустойка, шлюб, сім'я, трудовий договір, контракт, інвестиції, вільна економічна зона тощо, й *законодавчо не визначені*, як: держава, громадянське суспільство, правопорушення, правовідносини тощо. Те, що поняття не зафіксоване у законодавстві, не означає, що воно є менш важливим. Законодавче закріплення того або іншого поняття обумовлено суто практичними вимогами правового регулювання, зазначає Н. Ткачова [5, с. 192].

Категоріально-понятійний апарат шкільного правознавства має певні особливості. Так, правознавчі курси містять значну кількість правових понять, що пояснюється специфікою самої юридичної науки, яка вміщує значний обсяг теоретичного матеріалу, отже й понять як його структурних одиниць. Окрім того, поняття розподілені в навчальному правознавчому матеріалі недостатньо рівномірно за розділами й темами, причому деякі теми містять поняття різного ступеня узагальнення та новизни.

Як зазначалося вище, теоретичний правознавчий матеріал, окрім категорій і понять, включає *тенденції* правового регулювання різних видів та аспектів правовідносин, під якими мають на увазі стійкі напрямки їх розвитку та становлення з певним змістовим наповненням. Вивчення тенденцій як елементів теоретичного навчального матеріалу зумовлюється тим, що юриспруденція обґрунтовує сучасне розуміння державно-правових явищ і процесів й, відповідно встановлює тенденції їх демократизації та гуманізації, передусім щодо законодавчого закріплення, гарантування й захисту природних та інших прав людини і громадянина [4, с. 19].

Складовою теоретичного правознавчого матеріалу є *теорія* – система знань, що описує і пояснює сукупність явищ окремої галузі дійсності й зводить відкриті в ній закони до загальної основи [6, с. 115]. Відповідними прикладами в навчальному правознавчому матеріалі є теорії виникнення держави і права.

Висновки. Отже, правове знання є основоположним компонентом змісту шкільної правової освіти; результатом пізнавальної діяльності учня, пізнання ним предмета правознавства, яким є держава і право як явища об'єктивної дійсності. Систематизована сукупність педагогічно адаптованих наукових знань про державу і право, накопичених людством у процесі історичного розвитку, утворюють навчальний правознавчий матеріал, представлений на емпіричному й теоретичному рівнях. На емпіричному рівні пізнання правознавства учень опановує фактичний правознавчий матеріал, на теоретичному – теоретичний.

Фактологічна складова навчального правознавчого матеріалу є достатньо широкою. Правові (юридичні) факти класифікують за різними критеріями, що сприяє їх упорядкуванню та систематизації. Обізнаність учителя з даного питання й доцільне використання відповідних знань уможливить обрання оптимальної методики (технології) формування як правових уявлень на емпіричному рівні, так і правових понять на теоретичному рівні пізнання правознавства.

Теоретичний матеріал як складова навчального правознавчого матеріалу охоплює категорії правознавства, правові поняття, терміни, судження, умовиводи, концепції, теорії, державно-правові закономірності, причинно-наслідкові зв'язки, тенденції. Ми встановили, що основним із перелічених елементів є поняття, кожне з яких відображає та узагальнює істотні властивості предметів і явищ об'єктивної дійсності, й таким чином розкриває їхню сутність; поняття є системоутворюючим елементом теоретичної складової навчального правознавчого матеріалу та правового знання в цілому як компонента змісту шкільної правової освіти.

Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження. Перспективним у напрямку дослідження є розробка методики формування правових понять як осередку правових знань, а також вивчення сутності інших компонентів змісту шкільної правової освіти, якими є: способи діяльності за зразком і досвід їх здійснення; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення.

Література:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Конституція України і основи правознавства в школі : книга для вчителя / за ред. І.Б. Усенка. – К. : Український центр правничих студій, 1999. – 354 с.
3. Пометун О. Методика навчання історії в школі / О.І. Пометун, Г.О. Фрейман. – К. : Генеза, 2006. – 328 с.
4. Теорія держави і права. Академічний курс : підручник / за ред. О.В. Зайчука, Н.М. Оніщенко. – К. : Юрінком Інтер, 2006. – 688 с.
5. Ткачова Н.А. Педагогічні основи формування правосвідомості учнів у закладах професійно-технічної освіти : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Наталія Авксентіївна Ткачова / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – Київ, 2002. – 450 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посіб. – [вид. 2-ге, випр., доп.] / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.

У статті міститься загальна характеристика правового знання як компоненту змісту шкільної правової освіти; проведено аналіз навчального правознавчого матеріалу, представленого на емпіричному й теоретичному рівнях; визначено елементи, з яких складається навчальний фактичний і теоретичний матеріал.

Ключові слова: *шкільна правова освіта, навчальний правознавчий матеріал, фактичний матеріал, теоретичний матеріал, факти, поняття.*

В статье содержится общая характеристика правового знания как компонента содержания школьного правового образования; проведен анализ учебного правоведческого материала, представленного на эмпирическом и теоретическом уровнях; определены элементы, из которых состоит учебный фактический и теоретический материал.

Ключевые слова: *школьное правовое образование, учебный правоведческий материал, фактический материал, теоретический материал, факты, понятия.*

The article contains a general description of the legal knowledge as a component of the legal content of school education, the analysis of educational jurisprudential materials presented on the empirical and theoretical levels, defined the elements that make up the study factual and theoretical material.

Keywords: *school legal education, educational jurisprudential material, factual material, theoretical material, facts, concepts.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ- ВИКЛАДАЧІВ З АКВАФІТНЕСУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти (затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002) зазначено, що в Україні «повинні забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» [4, с. 2]. Для виконання цих вимог необхідні висококваліфіковані фахівці, які здатні раціонально, виважено і творчо підходити до вирішення інноваційних завдань, є компетентними у своїй професійній діяльності, а також здатні до соціальної та фахової мобільності.

В умовах сучасного інформаційного суспільства стратегія вищої школи освіти полягає в тому, що теоретичні знання, уміння і навички, які здобуваються студентами в умовах вищого навчального закладу, є лише фундаментом професійної освіти. У процесі практичної діяльності після закінчення навчального закладу протягом усього професійного життя людини вони постійно розширюються, поглиблюються і оновлюються за рахунок підвищення професійного рівня і самоосвіти.

Традиційно завдання вищої школи полягало в тому, щоб дати фахівцям чітко визначену суму знань, закріплених практичною підготовкою, які згодом мають трансформуватись у систему професійних знань, умінь, навичок. Такий підхід не дозволяв забезпечити належний рівень інтелектуального розвитку особистості, підготувати майбутнього фахівця до самостійної пізнавальної діяльності впродовж життя, розвинути здатність швидко орієнтуватись і професійно грамотно діяти при зміні ситуації.

Нині для підготовки фахівця важливим є не стільки обсяг інформації, скільки формування у нього вміння самостійно її знаходити, аналізувати, вибирати, структурувати, використовувати для вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності. Практично повсюдно підкреслюється актуальність завдання навчити студентів учитися.

Аналіз попередніх досліджень. ХХІ століття характеризується як інформаційне суспільство, в якому якість підготовки фахівців є головним показником конкурентоспроможності вищого навчального закладу (ВНЗ). Одним із головних завдань вищої школи, поряд із формуванням гармонійно розвиненої особистості, постає завдання формування професійно компетентного фахівця, що має низку певних чинників, котрих необхідно досягти [7].

Значний внесок у розвиток понятійного апарату компетентнісного підходу в професійній освіті зробили дослідження В. Байденко, Ю. Зеєра, Н. Бібік, І. Зимньої, Л.Коваль, А. Маркової, О. Локшиної, Л. Мітіної, Ю. Татура, О. Пометун, А. Хуторського, С. Трубачової, О. Овчарук та ін.

Складовими поняття «компетентність», на думку вчених, є знання, уміння, навички, досвід, але професійну компетентність визначають, як здатність фахівця виконувати свої професійні обов'язки через набуті знання, вміння, навички та досвід.

Нині ще відсутнє однозначне визначення понять «компетентність», «професійна компетентність». Наприклад, у зарубіжній літературі під компетентністю розуміють «поглиблене знання», «стан адекватного виконання завдання», «здатність до виконання певної діяльності» і т.п., що не відображає змісту цього поняття повною мірою. У російській педагогічній науці професійну компетентність визначають як певний психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально; як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції (А. Маркова) [2]; як наявність спеціальної освіти, широкої загальної та спеціальної ерудиції, постійне підвищення своєї науково-професійної підготовки;

як професійну підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності (К. Абульханова) [6]; як потенційну готовність розв'язувати завдання зі знанням справи. Показниками професійної компетентності є: загальна сукупність об'єктивно необхідних знань умінь і навичок; уміння правильно розпорядитися ними в процесі виконання своїх функцій; знання можливих наслідків певних дій; практичний досвід; результат праці людини; гнучкість методу, критичність мислення; а також професійні позиції, індивідуально-психологічні якості й акмеологічні інваріанти.

В Україні під компетентністю в навчанні науковці розуміють коло питань, в яких людина добре розуміється, тобто їх набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо. Спільним для всіх є розуміння компетентності в навчанні як набутої характеристики особистості, що сприяє успішному входженню молодої людини в життя сучасного суспільства. Окрім того, компетентність у навчанні розглядається як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері.

Дослідження вчених стосуються проблеми формування професійної компетенції взагалі, але недостатньо аналізуються питання формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з аквафітнесу тощо.

Метою статті є визначення характеристики професійної компетентності, вивчення умов формування професійної компетентності майбутнього тренера-викладача з аквафітнесу як педагогічної проблеми.

Виклад основного матеріалу. У даний час особливо помітне посилення інтересу широкого кола людей до занять різними видами масового спорту і рухової активності для відпочинку і відновлення сил, для забезпечення гарної спортивної форми та стану здоров'я. Цьому значною мірою сприяли публікації, відеопродукція і велика кількість клубів здоров'я, основною метою яких є залучення людей до оздоровчих тренувань.

Серед них особливе місце посів аквафітнес – складний і емоційно привабливий вид фізичної активності у воді з високим аеробним навантаженням.

Застосування аквафітнесу як засобу фізичного виховання не тільки дозволяє підвищити рівень фізичної підготовленості функціональних можливостей організму тих, хто займається, але і приносять їм величезне задоволення.

Специфіка аквафітнесу висуває низку вимог до професійної підготовленості тренера, оскільки в ньому використовуються специфічні засоби і методи тренування і релаксації.

Робота тренера-викладача з аквафітнесу вимагає наявності спеціальних теоретичних і методичних знань. Тренер має володіти технікою виконання загальних вправ, методикою навчання цим вправам, уміти організовувати, контролювати й оцінювати тренувальний процес.

Об'єктивна необхідність підвищення ефективності занять аквафітнесом для оздоровлення і фізичного вдосконалення різних категорій населення країни з одного боку, недостатній рівень професійної компетентності тренерів, покликаних вирішувати ці завдання, з іншого, зумовлюють практичну і соціальну актуальність проблеми дослідження.

Проблема формування в психології та педагогіці залишається актуальною. У даній статті формування використовується нами як перетворювальна якісна зміна.

У загальнонауковому розумінні категорія «формування» визначається як якісна зміна об'єктів, появи нових форм буття, існування різних систем, поєднане з перетворенням їх внутрішніх і зовнішніх зв'язків.

Ми будемо розглядати формування професійної компетентності, використовуючи її основні складові компоненти (мотиваційний, когнітивний, комунікативний, рефлексивний), і через їх формування представимо загальний процес.

Найважливішою вимогою до випускника ВНЗ є забезпечення його професійної компетентності.

У традиційному розумінні це визначається накопиченням загальнопрофесійних і спеціальних знань, а також практичних навичок і умінь майбутніх тренерів – викладачів з аквафітнесу.

Враховуючи, що робота в умовах потреб особистості, які динамічно розвиваються, ринку праці, сфер економіки, суспільства, держави має бути інноваційною, традиційне тлумачення компетенції докорінно змінюється.

Поняття «компетентність» (від лат. *competens* – відповідний, належний) у редакції С. Гончаренка [5, с. 149] тлумачиться як сукупність знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію. Вітчизняні дослідники [1, с. 61] трактують професійну компетентність як комплексну інтегральну характеристику особистості, яка розглядається як уміння в потрібний момент актуалізувати нагромаджені знання й уміння і використовувати їх у процесі реалізації професійних функцій.

Компетентність виявляється, формується і розвивається в діяльності. Вона визнана найважливішою умовою успішної професійної діяльності особистості та показником її можливостей. Н. Кузьміна стверджує: «Професійна компетентність характеризується наявністю у фахівця знань, умінь і навичок, що дозволяють йому здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки. Оскільки, будь-яка діяльність є вирішенням незліченної низки завдань, професіоналізм у ній виявляється насамперед в умінні бачити завдання, їх формулювати, застосовувати методологію й методи спеціальних наук для встановлення діагнозу й прогнозу у вирішенні завдань, оцінювати й обирати методи, найбільш доцільні для їх вирішення» [3, с. 86].

Професійна компетентність тренерів викладачів з аквафітнесу – це сформоване ядро знань, навичок і умінь фундаментального і спеціального («профільного») характеру плюс сформоване творче мислення. Таке трактування професійної компетентності зумовило внесення змін у зміст і технології освітнього процесу.

Формування професійного потенціалу майбутнього тренера-викладача з аквафітнесу вимагає зміни структури та змісту освітніх програм, використання (в числі інших) нових педагогічних методів і технологій, а також нових критеріїв оцінки вступників на навчання та учнів.

Виходячи зі структури необхідних якостей тренера викладача з аквафітнесу, його мислення спирається на високорозвинену уяву і являє собою сукупність логічного, наочного, творчого, теоретичного і просторового мислення, тобто по суті є системним. Відповідно до принципів інтегративності, мобільності, акумуляції, технологічності, варіантності здійснюється відбір змісту освіти в рамках інтегративної системи формування професійної компетентності.

У процесі розробки експериментальних освітніх програм формування професійної компетентності майбутніх тренерів-викладачів з аквафітнесу необхідно передбачати інноваційні технології, що дозволяють не тільки здобувати знання, а й розвивати професійне мислення.

Для формування професійної компетентності тренерів-викладачів з аквафітнесу у ВНЗ найраціональніше використовувати інтегровані освітні програми, коли фахівці готуються відповідно до вимог сучасності.

Становлення кожного компонента, що входить до структури професійної компетентності, пов'язане з формуванням його характеристик і властивостей як частини цілісної системи. Кожен компонент має своє змістовне наповнення.

Мотиваційний компонент включає мотиви, цілі, потреби в професійних знаннях, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки актуалізації в професійній діяльності, стимулює творчий прояв фахівця. Він передбачає наявність інтересу до майбутньої професійної діяльності, який характеризує потребу особистості в знаннях, в оволодінні ефективними способами організації професійної діяльності та взаємодії з окремими особистостями чи установами.

Когнітивний компонент являє собою сукупність науково-теоретичних знань про професійну діяльність взагалі і про роль її змістовних характеристик зокрема. Рівень розвитку когнітивного компонента професійної компетентності тренера-викладача з аквафітнесу визначається повнотою, глибиною, системністю знань у галузі професійного спілкування.

Роль когнітивного компонента у професійній компетентності майбутнього тренера-викладача з аквафітнесу дозволяє в процесі професійної діяльності вибудовувати алгоритм його розвитку: напрям студентів на усвідомлення мети роботи в галузі професійної діяльності; усвідомлення ступеня своєї професійної підготовленості; усвідомлення власних ресурсів для досягнення рівня професійної компетентності у своїй галузі; уміння оцінювати значимість результатів роботи.

Реалізуючи когнітивний компонент професійної компетентності, тренер-викладач з аквафітнесу з окремих одиничних ситуативних образів формує поняття про сутність роботи. Когнітивний компонент професійної компетентності передбачає безперервний рух фахівця від одного знання до іншого, більш повному засвоєнню суті роботи, її поглиблення і розширення.

Високий рівень сформованості когнітивного компонента професійної компетентності дозволяє спеціалісту визначити позицію до свого професійного шляху, знайти сенс в ньому, гармонійно реалізувати себе в різних сферах діяльності; зрозуміти соціально-моральні вимоги і норми, які пред'являються до людини.

Комунікативний компонент проявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування з оточуючими в різних ситуаціях, оволодівати засобами вербального і невербального спілкування.

Комунікативні здібності виявляються у співпраці та колективній професійній діяльності. До комунікативних здібностей належать: здатність розуміти взаємини людей, адекватно сприймати ситуацію спілкування, використовувати досвід інших; здатність розуміти партнерів по спілкуванню, їх мотиви і цілі; здатність до співробітництва; здатність знати і розуміти самого себе, свої власні мотиви і можливості в сфері професійної діяльності і спілкування, здатність відстоювати свою точку зору; здатність прогнозувати міжособистісні події, знати основні прийоми спілкування; здатність уникати конфліктів у спілкуванні.

Професійна діяльність майбутніх тренерів-викладачів з аквафітнесу припускає включення в комунікативний компонент наступних умінь: уміння спілкуватися у процесі безперервного виконання (демонстрації) вправ, специфічність налагодження контактів фахівця з клієнтами в процесі занять з аквафітнесу і необхідності навчання характерним для даної діяльності прийомам вербального та невербального спілкування. Відзначимо, що в поле діяльності тренерів-викладачів з аквафітнесу комунікативний компонент включає також уміння консультувати, участь у створенні проектів з упровадження новітніх комплексів тренувань тощо.

У структурі професійної компетентності є важливим виділення такого компонента, який визначав би рівень розвитку самооцінки, розуміння власної значимості в колективі, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізації в професійному спілкуванні. Таким компонентом є рефлексивний.

Рефлексивний компонент проявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистісних досягнень: сформованість таких важливих якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, впевненість в собі, схильність до самоаналізу, здатність до імпровізації, передбачення, рефлексування і прогнозування результатів своєї діяльності і відносин, творчій уяві, а також професійно-значущих знань, умінь, навичок.

Розуміючи професійну компетентність як особистісне новоутворення, яке обумовлює ефективність саморозвитку, ми з необхідністю підходимо до виділення вимірювання даного явища.

Вимірювання професійної компетентності може здійснюватися виміром особистісної якості та якості діяльності, направленої на саморозвиток, тобто за допомогою експертних

оцінок і самооцінок, тестування, анкетування, інтерпретації результатів етапів формування професійної компетентності.

Визначаючи критерії сформованості професійної компетентності, керуються її сутнісними характеристиками та положеннями критеріального підходу.

Критерієм прийнято називати ознаку, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь. Критерії задають розмірність розгляду того чи іншого явища, процесу. Водночас, щоб зафіксувати за виділеною умовою певний стан або рівень розвитку досліджуваного явища або процесу, необхідні показники – характеристики, які знаходяться в рамках окресленої критерієм розмірності і дозволяють судити про зміни, що відбуваються. Іншими словами, показники фіксують стан або рівень розвитку досліджуваної реальності за виділеним критерієм. Ці критерії оцінки сформованості професійної компетентності служать вихідним моментом для визначення рівнів розвитку даної якості у студентів. Критерії розвитку професійної компетентності, а також різний ступінь сформованості компонентів даної властивості особистості дозволяють визначити рівні розвитку зазначених компонентів, які умовно позначаються як інтуїтивний (низький), нормативний (середній), активний (високий), креативний (вищий).

Під розвитком розуміється стійка послідовність змін якісних станів систем, пов'язана з переходом до нового рівня цілісності зі збереженням їх еволюційних можливостей. Саме ці якісні зміни в розвитку й обумовлюють існування рівнів, кожен з яких має свої власні елементи.

Поняття «рівень» відображає діалектичний характер процесу розвитку, що дозволяє пізнати предмет у всьому різноманітті його властивостей, зв'язків і відносин, і вживається для відображення послідовності традицій, де багато хто з наступних є менш великі шаблі підвищення організації в порівнянні з одним або кількома попередніми ступенями.

Таким чином, досліджуючи та аналізуючи вищевикладені питання, робимо **висновки**, що формування професійної компетентності майбутнього тренера-викладача з аквафітнесу потребує постійного вивчення новітніх теоретичних знань і використання практичних напрацювань, а також удосконалення форм викладання для підвищення професійної майстерності майбутніх фахівців з аквафітнесу.

Література:

1. Луценко Л. И. Компетентностная модель повышения квалификации директора школы / Л. И. Луценко // Педагогика. - 2005. - № 3. - С. 61
2. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / Маркова А.К. // Советская педагогика. - 1990. - №8 - С. 82-88.
3. Методы системного педагогического исследования / [под ред. Н. В. Кузьминой]. - Л. : ЛГУ, 1980. - 172с.
4. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] / Затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 року, № 347/2002. – Режим доступу до нормативно-правової бази МОН : <http://www.mon.gov.ua/main.php?query=education/higher>
5. Професійна освіта. Словник : навч. посібник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін. ; за ред. Н.Г. Ничкало]. - К., 2000. - 380 с.
6. Психология и педагогика : учебное пособие / под ред. К.А. Абульхановой, Н.В. Васиной, Л.Г. Лаптева, А.Сластенина. - М. : Совершенство, 1998. - 320 с.
7. Шестоपालок О.В. Формування професійної компетентності викладача ВНЗ // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук.праць. – Київ-Вінниця, 2011 – С.3-4.

У статті розглянуто поняття «компетентність», «професійна компетентність». Визначено характеристики професійної компетентності, вивчено умови формування професійної компетентності майбутнього тренера-викладача з аквафітнесу як педагогічної проблеми.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, тренер-викладач з аквафітнесу.

В статье рассмотрено понятие «компетентность», «профессиональная компетентность». Определены характеристики профессиональной компетентности, изучены условия формирования профессиональной компетентности будущего тренера-преподавателя по аквафитнесу как педагогической проблемы.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, тренер-преподаватель аквафитнеса.

The article deals with the notions of «competence» and «professional competence». The characteristics of the professional competence are defined; conditions of professional competence formation of the perspective aqua fitness coach and teacher as a pedagogical problem are studied.

Keywords: competence, professional competence, aqua fitness coach and teacher.

УДК 378:09-054.6-057.87

І.А. Сладких
м. Харків, Україна

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ГРУП ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Постановка проблеми. Одним із фундаментальних завдань педагогіки вищої школи є формування сучасного образу майбутнього фахівця іноземного походження, особистісні властивості та риси якого мають бути у постійному динамічному відношенні до відповідних соціальних і виробничих потреб. Формування готовності студентів-іноземців груп довузівської підготовки (СІГДП) до подальшого навчання у вищих технічних навчальних закладах (ВТНЗ) – це процес послідовного й закономірного впливу на виникнення, розвиток і функціонування якісних професійних рис особистості, які відповідають встановленим кваліфікаційним вимогам до певної обраної спеціальності, росту вимог і прагнень до професійного самоствердження та професійної мобільності. Процес формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ – це сукупність багатьох зовнішніх і внутрішніх взаємопов'язаних факторів, які прямо або опосередковано впливають на досягнення наступного рівня готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ. Однак готовність студентів-іноземців до навчання – це не тільки набір академічних знань. Найважливішими якостями майбутнього іноземного студента ВТНЗ та майбутнього фахівця мають бути професіоналізм, широка ерудиція, висока культура і моральність. Передусім це вимагає від викладачів факультетів довузівської підготовки зосередження зусиль на проблемі мовної та фахової підготовки студентів-іноземців з метою формування в них культурної, соціально-психологічної, професійної та комунікативної компетенції, мотивації до навчання та науково-дослідницької діяльності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Питання готовності до навчання та готовності до професійної діяльності розглядаються в сучасних наукових дослідженнях, переважно в галузі педагогіки, теорії та методології вищої професійної освіти. Аналізу дефініцій «готовність», «підготовленість», «професійна діяльність» присвячені роботи О.Абдуліної, А.Асмолова, В. Андрєєва, В. Андрущенко, І. Беха, С. Гончаренка, Г. Костюка, І. Зязюна, С. Максименко, Н. Ничкало, Г. Троцько, О. Ігнатюк, С. Сисоевої та інших. Існуючі наукові розробки з питань готовності до навчання та її формування у педагогіці залишають однак **невирішеними деякі питання**. Серед них: недостатня теоретична і практична розробленість проблеми готовності студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах за технічними спеціальностями та моделі її формування.

Мета статті – на основі аналізу досліджень науковців і попередніх публікацій обґрунтувати вибір структурно-функціонального типу моделі формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ та визначити її компоненти.

Виклад основного матеріалу. У нашому дослідженні структурно-функціональна модель формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ є реальною діючою моделлю удосконаленої системи довузівської підготовки студентів-іноземців. Результатом підготовки СІГДП за цією моделлю є досягнення вищого рівня готовності СІГДП до подальшого навчання у ВТНЗ.

Дефініція *«готовність СІГДП до навчання у ВТНЗ»* трактується нами як *системне цілісне особистісне утворення, що забезпечує успішну діяльність в іншомовному соціокультурному просторі в умовах технічного ВНЗ та обумовлено рівнем розвитку та ефективною мобілізацією всіх психофізіологічних систем, ступенем сформованості різнобічно освіченої професійно компетентної творчої особистості.*

З огляду на ці аспекти, побудову моделі формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ вважаємо необхідною для:

по-перше, виявлення та обліку розмаїття основних факторів і умов, що впливають на зміст, структуру та рівень формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ;

по-друге, уможливлення уявлення основних компонентів процесу формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ;

по-третє, виділення у рамках процесу формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ самостійних підсистем і процесів, що мають власну структуру і зміст.

Вибір *структурно-функціонального типу* моделі формування готовності обумовлено вірогідністю того, що «при дотриманні відносно стабільних умов можна розраховувати на виконання функції» [3].

Цілісність системи довузівської підготовки студентів-іноземців, її стійкість, функціональність і внутрішня організація має за підґрунтя сукупність функціональних зв'язків та їх відношень до структурних компонентів моделі формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ.

Структурними компонентами моделі є: складові системи довузівської підготовки студентів-іноземців (особа СІГДП, освітнє середовище, особа педагога) [4; 5], функції системи довузівської підготовки іноземних громадян (адаптивна, мотивуюча, освітня, розвивальна, виховна, соціокультурна), мета системи довузівської підготовки студентів-іноземців, завдання педагогічні технології, принципи та умови формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ.

Функціональними компонентами моделі є: стійкі зв'язки структурних компонентів, тобто алгоритм функціонування моделі формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ.

Дослідження взаємодії структурних і функціональних компонентів надає можливості удосконалення педагогічної системи в цілому [2].

Структурно-функціональну модель формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ доцільно схематично поділити на такі блоки: цільовий, технологічний, змістовний, оцінювальний.

Цільовий блок конкретизує мету і завдання досліджуваного за допомогою презентуємої моделі процесу формування готовності. Розробка цільового блоку моделі формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ здійснюється з урахуванням принципу декомпозиції цілей. Глобальна мета – формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ поділяється на локальні – завдання формування готовності, якими є формування компонентів готовності СІГДП (ціннісно-особистісний, соціально-психофізіологічний, когнітивно-семантичний, процесуально-діяльнісний) у процесі мовної та дисциплінарно-професійної довузівської підготовки. Для досягнення глобальної мети необхідно вирішити кожен з поставлених локальних цілей-завдань з формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ. Визначення змісту цільового компоненту обумовлено профо- та психо-формою іноземного абітурієнта ВТНЗ.

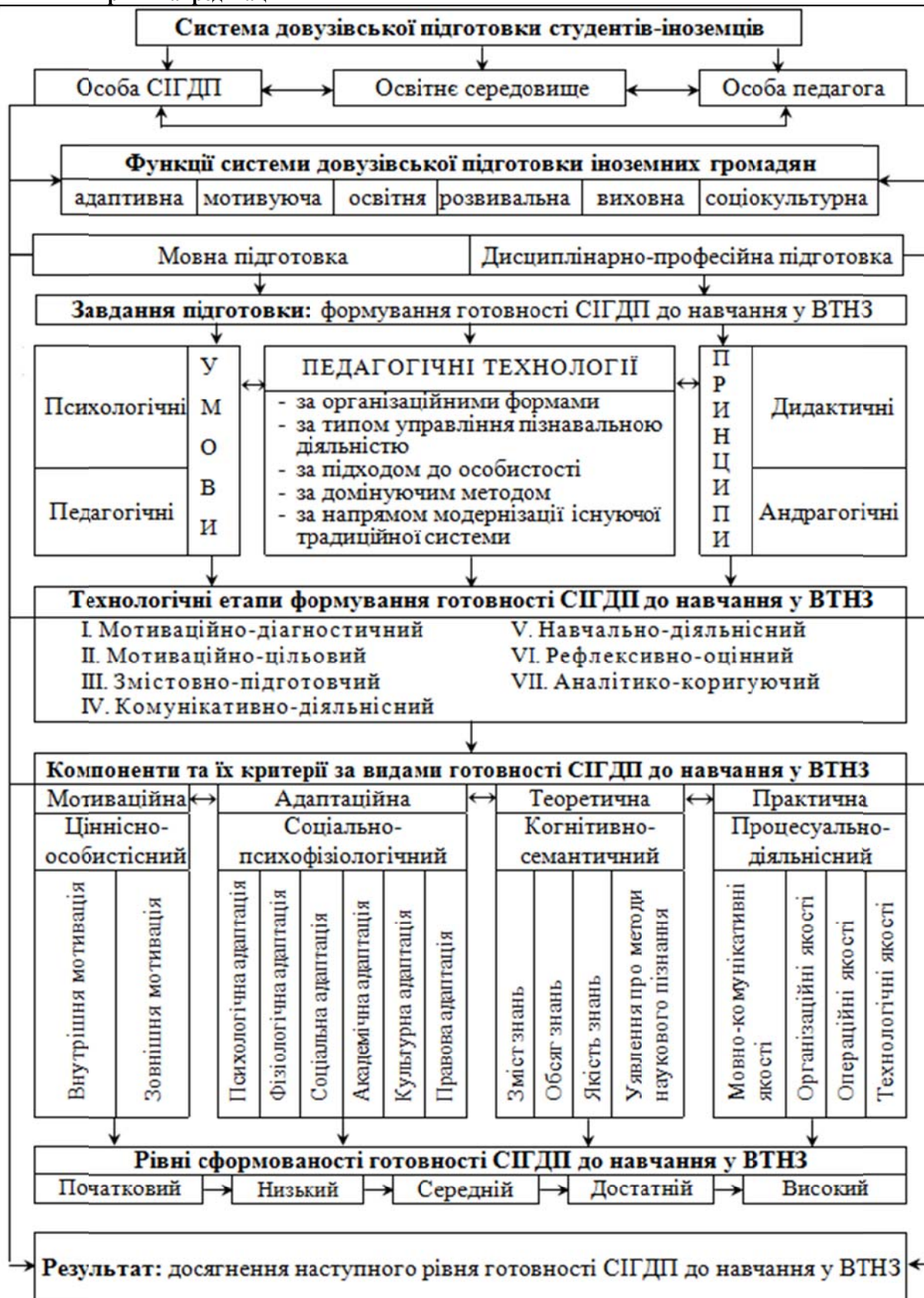


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування готовності студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах

Технологічний блок містить сукупність складників організації, проведення, оптимізації та подальшої ефективності навчального процесу, тобто, педагогічні технології, принципи та умови формування готовності СІГДП до навчання у ВНЗ [7]. Технологічність процесу

формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ припускає систему методичних, андрагогічних, дидактичних, психологічних і педагогічних процедур [8], що здійснюють необхідні зміни в діяльності СІГДП. Розробляються науково-обґрунтовані конкретні цілі за етапами навчання [6], зміст, способи й засоби досягнення цих цілей, що ведуть оптимальним шляхом в остаточному підсумку до кінцевої мети, що гарантує досягнення планованих результатів моделі. Під час розробки технології навчання прогнозується конкретна діяльність викладача і того, якого навчають, тобто СІГДП.

Педагогічні технології формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ мають наступну класифікацію:

- за організаційними формами (академічні/клубні-земляцтва, індивідуальні/групові, колективний спосіб навчання, диференційоване навчання);
- за типом управління пізнавальною діяльністю (система малих груп, класичне лекційне, система «консультант», навчання за книгою, дистанційне навчання);
- за підходом до особистості (особистісно-орієнтовані, технології співробітництва, авторитарні);
- за домінуючим методом (догматичні/репродуктивні, діалогічні, ігрові, проблемні/пошукові, творчі, інформаційні);
- за напрямом модернізації існуючої традиційної системи (на основі активізації та інтенсифікації діяльності СІГДП, на основі ефективності організації та управління, на основі методичного і дидактичного реконструювання матеріалу).

Принципами андрагогіки у системи підготовки СІГДП вважаємо такі: спільної діяльності; пріоритет самостійного навчання; опори на досвід того, хто навчається; індивідуалізація навчання; контекстність навчання; актуалізації результатів навчання; елективності навчання; розвитку освітніх потреб; усвідомлення навчання (рефлексивності) [1, с. 94-95]; врахування релігійних догм конфесійної приналежності СІГДП.

Дидактичні принципи за напрямом мовна підготовка передбачено такі: свідомості; опори на рідну мову; практичної (мовної) спрямованості навчання; свідомо-порівняльний; оновлений свідомо-порівняльний; свідомо-практичний; програмованого навчання; аудіовізуальний; аудіолінгвальний; комунікативний; сугестопедичний; функціональності; наступності; навчання іноземній мові в діалозі культур; комунікативного навчання іншомовній культури, комунікативно-діяльнісний. Специфіка навчання СІГДП і зміст природничих та соціально-гуманітарних навчальних дисциплін передбачає такі дидактичні принципи: ситуативно-тематичний, науковості, системності і послідовності, наочності навчання, свідомості й активності СІГДП у навчанні; міцності засвоєння знань студентами; доступності навчання; професійного спілкування, що моделює умови професійних відносин; навчання на високому рівні труднощів; рух уперед швидким темпом; проблемності в навчанні; єдності освітньої, виховної і розвивальної функцій навчання; стимулювання і мотивації позитивного відношення СІГДП до навчання; єдності колективної навчальної роботи з індивідуальним підходом у навчанні; сполучення абстрактності мислення з наочністю; орієнтованості навчання на активність особистості; відповідності навчально-інформаційної бази змістові навчання і дидактичній системі.

Психолого-педагогічними умовами формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ є: позитивна мотивація студентів; врахування адаптаційних, психологічних і інтелектуальних властивостей особистості та менталітету; самостійна пізнавальна активність студентів; автентичність дидактично-методичного забезпечення комунікативному змісту навчально-пізнавальної діяльності; діалектичне мислення педагога як організатора навчально-пізнавальної діяльності.

Реалізація технологічного блоку презентуємої моделі передбачається у використанні методів формування свідомості СІГДП, адаптаційних методів, методів організації діяльності та підвищення мотиваційних процесів, методів стимулювання досягнень СІГДП, знаково-контекстних методів, пояснювально-спонукальних методів, евристичних методів викладання.

Визначивши технології, принципи та умови організації діяльності системи довузівської підготовки, в процесі формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ, переходимо до наступного блоку моделі.

Змістовний блок містить види, компоненти, критерії готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ та їх взаємозв'язок. Готовність має бути сформована за умови впливу на різні сфери особистості СІГДП. Таким чином, можна виділити наступні змістовні складові:

1. Мотиваційна готовність (ціннісно-особистісний компонент) містить критерії: внутрішня мотивація, зовнішня мотивація;

2. Адаптаційна готовність (соціально-психофізіологічний компонент) містить критерії: психологічна, фізіологічна, соціальна, академічна, культурна, правова адаптація;

3. Теоретична готовність (когнітивно-семантичний компонент) містить критерії: зміст знань, обсяг знань, якість знань, уявлення про методи наукового пізнання;

4. Практична готовність (процесуально-діяльнісний компонент) містить критерії мовно-комунікативні якості, організаційні якості, операційні якості, технологічні якості.

Формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ у представленій моделі реалізується з урахуванням цілісного уявлення про особистість СІГДП та його готовність до подальшого навчання, й необхідністю впливу на всі її складові з метою досягнення максимально ефективного результату.

Оцінювальний блок моделі формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ містить рівні формування готовності, що за показниками критеріїв дозволяють оцінити якість реалізації моделі й досягнутий результат у динаміці. Сформована готовність СІГДП до навчання у ВТНЗ припускає такі рівні (по зростанню): початковий, низький, середній, достатній, високий. Результатом успішного функціонування моделі формування готовності та системи довузівської підготовки в цілому, є досягнення готовності СІГДП до подальшого навчання у ВТНЗ.

Таким чином, моделювання процесу формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ дозволило нам зробити наступні **висновки**:

по-перше, моделювання дозволяє враховувати в науковому пізнанні широкий спектр основних факторів і умов, які безпосередньо й опосередковано впливають на зміст, структуру та спосіб організації педагогічного процесу, спрямованого на формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ;

по-друге, методологічна основа дослідження формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ дозволила виділити андрагогічні та дидактичні принципи, на основі яких реалізується вплив педагогічних технологій та умов формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ;

по-третьє, структурно-функціональна модель формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ включає взаємозалежні блоки: цільовий, технологічний, змістовний, оцінювальний;

по-четверте, структурно-функціональна модель формування готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ може бути використана під час побудови педагогічного процесу, орієнтованого на досягнення вищого рівня готовності СІГДП до навчання у ВТНЗ.

Література:

1. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЭРСЭ, 2007. – 272 с.
2. Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / А. Ю. Коджаспиров, Г. М. Коджаспирова. – М. : Издат. центр «Академия», 2001. – 176 с.
3. Моделирование как метод научного исследования: гносеологический анализ / [Б. А. Глинский, Б. С. Грязнов, Б. С. Дынин, Е. П. Никитин]. – М. : Изд-во МГУ, 1985. – 248 с.
4. Сладких І. А. Освітній простір як фактор підготовки іноземних студентів за технічними спеціальностями / І. А. Сладких // Управління в освіті: IV міжнарод. наук.-прак. конф. : 23-24 квітня 2009р. : тези доповідей. – Львів, 2009. – С.215–216.

5. Сладких И. А. Современный образ педагога в системе подготовительных факультетов для иностранных граждан / И. А. Сладких // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – 2009. – №. 20 (24). – С. 288-301.
6. Сладких И. А. Особенности технологичной реализации формирования готовности студентов-иностранцев до навчальної та науково-дослідницької діяльності в умовах технічного університету / И. А. Сладких // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук.праць. – Київ-Вінниця, 2010. – № 24. –С. 486–491.
7. Сладких И. А. Психолого-педагогичні аспекти формування готовності студентів-иностранцев груп довузівської підготовки до навчання у технічних університетах / И. А. Сладких // Наука і освіта : педагогіка. – 2011. – № 6'2011/СІІ. – С.220–222.
8. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. Andragogy versus pedagogy. N.Y., 1970.

У статті обгрунтовано вибір структурно-функціонального типу моделі формування готовності студентів-иностранцев груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах та визначені компоненти моделі.

Ключові слова: модель, студенти-иностранцы, готовність до навчання, технічні університети.

В статье обоснован выбор структурно-функционального типа модели формирования готовности студентов-иностранцев групп довузовской подготовки к обучению в высших технических учебных заведениях и определены компоненты модели.

Ключевые слова: модель, студенты-иностранцы, готовность к обучению, технические университеты.

Rationale for the choice of structural and functional type model of the forming readiness students-foreigners in groups preparatory for training in technical universities and definition of components of the model are described in this article.

Keywords: model, students-foreigners, preparatory for training, technical universities.

УДК 378.041:51

Л.А. Тютюн
м. Вінниця, Україна

РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Постановка проблеми. Сучасні стрімкі зміни в галузі техніки, виробництва, освіти, комунікацій підвищують вимоги до професійного рівня фахівця, націлюють на формування особистості ініціативної, самостійної, наділеної творчим мисленням. Для розвитку сучасного виробництва в умовах ринкової економіки має практичне значення підготовка вчителів нової формації, самостійних і відповідальних членів сучасного суспільства, здатних взаємодіяти у вирішенні соціальних, виробничих і економічних завдань, у яких сформовані навички самостійної роботи у навчальній, науковій та професійній діяльності, готові до самовдосконалення, котрі здатні приймати на себе відповідальність, вміють самостійно вирішувати проблеми, знаходять конструктивні рішення з проблемних ситуацій, які мають високий професійний рівень та практичні навички роботи з комп'ютером, із інформаційними засобами, які можуть професійно організувати та проводити заняття з учнями на новітніх засадах педагогічного досвіду, з упровадженням новітніх технологій, що дозволить випускнику свідомо обрати свою майбутню професію. Тому перед педагогічною наукою та практикою ставляться нові вимоги, які зумовлюють, перш за все, суттєвого посилення уваги до професійної компетентності майбутніх учителів, зокрема математики.

Аналіз попередніх досліджень та публікацій. Компетентнісному підходу в фаховій підготовці вчителів присвячені дослідження таких науковців, як Н. Бібік, О. Біди, Л. Ващенко, І. Зимньої, Б. Ельконіна, Н. Кузьміної, Л. Карпової, М. Кадемії, Л. Коваль, А. Коломієць, О. Локшиної, А. Маркової, Л. Мітіної, О. Овчарук, Є. Павлютенкова, Л. Паращенко, О. Пометун, І. Прокопенко, С. Ракова, І. Родигіної, О. Савченко, Г. Тарасенко, С. Трубачевої, А. Хуторського, М. Чошанова, В. Шахова та ін.

Компетентність у навчанні як характеристика результатів навчання широко використовується в освітніх системах європейських країн, США та Канади. В останні десятиріччя проблеми компетентісно орієнтованої освіти розглядаються міжнародними організаціями – ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Радою Європи, Організацією європейського співробітництва та розвитку, Міжнародним департаментом стандартів, які узагальнили доробок педагогів з усього світу. Компетентність у навчанні – (лат. *competentia* – коло питань, в яких людина добре розуміється) набуває молода людина не лише під час вивчення предмета, групи предметів, а й за допомогою засобів неформальної освіти, внаслідок впливу середовища тощо [1, с. 408].

Проблемам професійної підготовки майбутніх учителів математики присвячені роботи науковців І. Акуленко, В. Бевз, Г. Бевз, М. Бурди, С. Гончаренка, О. Дубинчук, В. Клочка, А. Кузьмінського, Н. Лосевої, Ю. Мальованого, О. Матяш, В. Монахова, А. Мордковича, В. Моторіної, Г. Михаліна, О. Скафи, С. Скворцової, З. Слєпкань, Н. Тарасенкової, О. Чашечнікової, В. Швеця та ін..

Педагоги та психологи завжди приділяли багато уваги вивченню різних аспектів, пов'язаних із самостійною роботою. У працях учених (А. Алексюк, Ю. Бабанський, В. Буряк, Л. Вяткін, М. Гарунов, Б. Єсіпов, Л. Жарова, С. Заскалета, І. Зимня, Н. Журавська, В. Козаков, С. Кустовський, В. Луценко, М. Паюл, М. Підкасистий, М. Смирнова, І. Шайдур, Т. Шамова та ін.) досліджувалась сутність поняття «самостійна робота», розглядались різні класифікації, її види та форми, принципи її організації, вивчались методи, форми, засоби проведення самостійної роботи, її управління, розроблялись методики планування, організації та контролю самостійної роботи тощо.

Аналіз наявних наукових надбань свідчить про те, що зазначені проблеми компетентності та її співвідношення з іншими науковими категоріями, самостійної діяльності і раціональної організації самостійної роботи з урахуванням готовності до неї студентів не втрачають своєї актуальності, до того ж нині потребують поглибленого дослідження математична та методична компетентності як складових фахової підготовки вчителя математики.

Метою статті є обґрунтування основних підходів та відображення практичного досвіду формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики та ролі у цьому самостійної діяльності в процесі вивчення навчальної дисципліни «Аналітична геометрія» у педагогічних університетах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Постійне поповнення і відновлення знань є необхідною умовою високої кваліфікації і компетентності кадрів. Система підготовки кадрів повинна враховувати ті умови, в яких буде жити і працювати майбутній фахівець. Зміни, що входять у наше життя, повинні бути сигналом і для відповідної адаптації системи навчання і тренінгу людей. Трансформації в освіті призвели до зміни її базової парадигми, а саме: необхідності переходу від навчання знань, умінь, навичок до навчання здатності навчатися і самовдосконалюватися. Чим раніше почнемо учня, студента навчати вчитися, тим успішніше він у майбутньому набуде необхідних компетенцій. У ВНЗ це стосується насамперед першокурсників, які, на жаль після школи не готові до самостійності. Тому можливо замість того, щоб з перших днів «натаскувати» першокурсників фундаментальними науками, доцільно навчати їх самостійності, навчати умінню вчитися самостійно [2, с. 7].

Саморозвиток – процес цілеспрямованого впливу особистості на себе з метою вироблення чи шліфування фізичних і моральних якостей, сутнісних сил, духовної сфери, активізації здібностей, нахилів і формування необхідних для життєдіяльності, а також самореалізації умінь і навичок. Саморозвиток визначає потребу людини в саморусі, готовність змінюватись на краще, відкритість інноваціям, гнучке ставлення до зовнішніх впливів, відмова від консерватизму і догматизму [1, с. 801]. Професійно-особистісний саморозвиток здійснюється з допомогою механізмів самопізнання, самоорганізації, самоосвіти, самооцінки, саморегуляції як прагнення до самоактуалізації на основі розвитку професійного мислення,

реалізації творчого потенціалу, різноманітних форм дослідницької діяльності та інших способів інтенсифікації цього процесу [1, с. 802].

Відомо, що лише ті знання, до яких людина дійшла самостійно, через власний досвід, думки і дії, дійсно стають її міцним надбанням. Досліджено, що в пам'яті людини залишається до 90% інформації, яку вона здобуває сама; до 50% того, що вона бачить, і лише 10% того, що вона чує. Тому досить важливою є проблема формування у людини здібності навчатись і самонавчатись.

Основними формами самостійної роботи студентів ВНЗ у процесі вивчення математичних дисциплін в умовах кредитно-трансферної системи навчання є такі: опрацювання матеріалу, здобутого на лекційних, практичних заняттях та доповнення його за допомогою запропонованих викладачами підручників, посібників і електронних джерел інформації; самостійне опрацювання вказаних частин змістових модулів, що виносяться на самостійне вивчення, використовуючи рекомендовану літературу; самопідготовка до практичних та лабораторних занять; підготовка та виконання індивідуальних самостійних і домашніх завдань, контрольних робіт з окремих змістових модулів, підсумкових контрольних робіт; підготовка до колоквиуму, заліку або екзамену.

Після завершення навчання в педуніверситеті студенти, які здобули навички самостійної діяльності, завжди зможуть розібратися у нових математичних методах, новому математичному матеріалі, вибрати необхідну для самоосвіти літературу, раціонально організувати свій вільний час, тобто продовжити самовдосконалювати свою математичну освіту.

Математика завжди вважалась могутнім засобом творчого мислення, адже її суть складають абстракції й узагальнення. Характерною особливістю математичної науки є її формалізація, що дозволяє найбільш точно і повно розкрити структуру основних відношень і зв'язків, які є спільними для об'єктів. Володіти такими вміннями дуже важливо для педагога-творця, який має об'єктом своєї діяльності творчі можливості учнів. І нарешті, однією з особливостей математики є алгоритмічність розв'язання багатьох її задач. Завданням викладача є навчити студентів вмінню самостійно віднаходити алгоритм розв'язування того чи іншого типу задач. Наприклад, в процесі вивчення курсу «аналітична геометрія» це задачі на зведення загального рівняння лінії (чи поверхні) другого порядку до канонічного вигляду, дослідження канонічних рівнянь поверхонь 2-го порядку: еліпсоїда, гіперболоїдів і параболоїдів тощо.

Необхідність забезпечення високої професійної підготовки майбутніх учителів математики у педагогічних університетах безперечно вимагає насамперед вдумливого ставлення до побудови навчальних програм, зокрема з математичних дисциплін. Курс аналітичної геометрії, який читається студентам-математикам педагогічних університетів, займає одне з головних місць у системі професійної підготовки вчителя математики сучасної школи. Його зміст забезпечує теоретичне та практичне навчання з циклу природничо-математичної підготовки фахівців, а саме професійної науково-предметної підготовки. Тому колективом авторів (проф. В.С. Трохименко, доц. О.З. Тимошенко, доц. Л.А. Тютюн, асист. Л.Ф. Троян) кафедри математики і методики навчання математики приділено особливу увагу укладанню навчальної програми з «Аналітичної геометрії» з дотриманням вимог Державних галузевих стандартів вищої освіти і кредитно-трансферної системи підготовки фахівців. Програма розроблена для студентів напряму підготовки 6.040201 «Математика», освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» педагогічного університету і розрахована на 2 семестри навчання. У програмі розміщено вимоги до рівня та якості засвоєння навчального матеріалу студентами, структуру 9-х змістових модулів та деталізоване тематичне планування, вказано детальне планування аудиторних занять та самостійної роботи до кожного змістового модуля, наведено інформацію про розподіл годин і рейтингових балів за видами модульного контролю, вказано список рекомендованої літератури. Вивчення «Аналітичної геометрії» за цією програмою забезпечує засвоєння студентами теоретичних основ дисципліни, формування їхньої загальної і предметної компетентності, набуття вмінь і

навичок для розв'язування задач на прямі, площини, перетворення площини і простору, криві та поверхні другого порядку, вміння застосовувати отримані знання в практичній діяльності.

Вивчення математики пов'язане з опануванням інших загальнонаукових та спеціальних дисциплін і з подальшою діяльністю випускників педагогічних університетів як спеціалістів. Із курсом «Аналітична геометрія» безпосередньо пов'язані «Конструктивна геометрія», «Диференціальна геометрія і топологія», «Основи геометрії», які вивчаються студентами у ВНЗ, а також ця навчальна дисципліна тісно пов'язана з шкільним курсом математики, що особливо важливо враховувати у процесі підготовки майбутніх учителів математики.

Як показують дослідження, урахування умов наступності під час вивчення математичних дисциплін поліпшує самостійну роботу студентів, яка, останнім часом, виступає основою вищої освіти. Теоретичний матеріал навчальної дисципліни «Аналітична геометрія» реалізовує наступність і послідовність внутрішніх зв'язків із шкільним курсом геометрії. Оскільки у ньому узагальнюються і поглиблюються знання таких понять як вектори, лінійні операції над ними, декартова система координат на площині та в просторі, поділ відрізка навпіл, рівняння прямої, рівняння та властивості ліній другого порядку (парабола і гіпербола), коло, загальне рівняння площини. Тобто чітко прослідковується наступність понять у загальноосвітній школі і ВНЗ.

Оновлення навчальних планів з тенденцією до скорочення аудиторних годин та збільшення кількості годин, відведених на самостійну та індивідуальну роботу, зумовлює здійснювати перегляд структури навчального навантаження студента та відповідно розробку нових робочих навчальних програм. З метою посилення уваги щодо організації та контролю самостійної, індивідуальної роботи студентів, яка передбачає поглиблення, узагальнення та закріплення знань, котрі студенти отримують у процесі навчання і застосовують їх на практиці, об'єктивності в оцінюванні їхніх знань, умінь і навичок з даної дисципліни нами (Л.А.Тютюн, Л.Ф.Троян) підготовлено навчальний посібник. Крім теоретичного матеріалу у посібнику розміщені чотири тематичні індивідуальні домашні завдання (ІДЗ) (близько 40 завдань), що за тематикою відповідають таким змістовим модулям даної дисципліни: «Вектори. Координати вектора в базисі. Лінійні операції над векторами. Поділ відрізка у заданому відношенні. Проекція вектора. Скалярний, векторний та мішаний добутки векторів та їх застосування в геометрії та фізиці», «Рівняння прямої на площині», «Лінії другого порядку», «Рівняння площини. Рівняння прямої в просторі».

Усі завдання цих ІДЗ розроблені на 30 варіантів. Студенти виконують кожну з ІДЗ, а потім обов'язково їх захищають, для з'ясування якості засвоєння ними відповідних змістових модулів. Якість виконання завдань та захист робіт оцінюється відповідною кількістю балів. До кожної теми студентам запропоновані запитання для самоконтролю і перевірки засвоєння знань. Опрацювавши необхідний матеріал, розміщений у відповідній структурно-змістовій таблиці навчального посібника, студент досить швидко і легко зможе дати правильні відповіді на них. Такий підхід сприяє: оптимізації навчального навантаження студентів; засвоєнню ними основного змісту навчальної дисципліни; об'єктивності в оцінюванні знань і умінь; формуванню у них вміння здійснювати самоосвіту заздалегідь складеним планом, виходячи з певних умов; формуванню вміння здійснювати самоконтроль і самооцінку навчальної діяльності. А також дозволяє оперативно перевіряти і здійснювати корекцію навчального процесу у випадку необхідності.

До одного зі змістових модулів нами розроблені методичні рекомендації «Індивідуальні завдання та методичні вказівки з навчальної дисципліни «Аналітична геометрія»» [3] для організації самостійної діяльності студентів. Текст розробки відповідає програмі навчальної дисципліни «Аналітична геометрія». У ній розміщено індивідуальні домашні роботи та методичні вказівки щодо їх виконання зі змістових модулів «Канонічні рівняння ліній 2-го порядку» та «Загальна теорія ліній 2-го порядку» для студентів першого курсу спеціальності «математика». Така структура дозволяє організувати самостійну діяльність і оцінювати знання, уміння та навички студентів із вказаних модулів за умовами КМСОНП. Крім того, наведено значний довідковий матеріал із вказаних тем, написаний в доступній формі та чіткій

логічній послідовності, систематизований і класифікований у вигляді таблиць. Його зміст забезпечує теоретичне та практичне навчання з циклу природничо-математичної підготовки фахівців, а саме професійної науково-предметної підготовки.

Виконання студентами запропонованих індивідуальних завдань допомагає їм оволодіти методами досліджень ліній другого порядку, навчитися використовувати ІКТ під час побудови графіків функцій у різних системах координат, розвиває здатність самостійно набувати нові знання і уміння, графічну культуру, дослідницьке, логічне та конструктивне мислення, комп'ютерну грамотність, формує уявлення про цілісну картину світу. Це сприяє набуттю студентами вміння аналізувати математичні факти, закономірності і теорії на предмет логічної строгості та повноти, використовувати аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний методи розв'язування математичної проблеми.

У індивідуальних завданнях авторами складено 60 досить цікавих задач прикладного характеру. Розв'язуючи ці задачі студенти не лише навчаються розв'язувати типові задачі з використанням властивостей еліпса, гіперболи, параболи, але й це сприяє розвитку їхнього логічного та дослідницького мислення, здобуттю здатності до самостійної пізнавальної діяльності, вихованню пізнавального інтересу до дисципліни шляхом застосування міжпредметних зв'язків.

До трьох індивідуальних робіт, кожна з яких розроблена у 30 варіантах, наведено вказівки та зразки виконання запропонованих завдань. Для виконання деяких завдань студенти повинні використовувати програму Advanced Grapher, порівнюючи одержані результати з графічним зображенням.

Узагальнення і систематизація навчального матеріалу з курсу «Аналітична геометрія» за підготовленими методичними рекомендаціями дозволяє ефективно реалізовувати наступність, послідовність у межах вивчення не лише даної навчальної дисципліни. А також сприяє оволодінню студентами такими вміннями: використовувати методи пізнання (моделювання, аналіз, синтез, узагальнення, конкретизація, порівняння, аналогія тощо) для постановки математичної задачі; володіти широким поглядом на геометрію, вміти здійснювати груповий та структурний підхід до неї тощо.

Швидкий прогрес у галузі інформаційних технологій дозволяє використовувати персональні комп'ютери в якості ефективного засобу навчання, яке здійснюється за допомогою комп'ютерних навчальних програм.

У педуніверситетах варто звертати увагу майбутніх учителів математики на програмні пакети з математичних програм, використання яких надає можливості значно полегшити громіздкі обчислення. До того ж необхідно орієнтуватись на такі педагогічні програмні засоби, що створюють підґрунтя для переходу від механічного застосування знань, умінь та навичок до оволодіння вміннями самостійно відкривати знання на основі здійснення дослідницької діяльності. Навчальна дисципліна «аналітична геометрія» є, на наш погляд, саме тим сприятливим матеріалом для вивчення якого, як показує досвід, досить ефективним є використання ІТКТ.

Для візуалізації побудови геометричних рисунків на лекційних і практичних заняттях використовуємо динамічні рисунки виконані в програмах 3D Grapher, Advanced Grapher, в середовищі професійного математичного пакету інтерактивної геометрії Geogebra та ін. Наприклад, досить ефективним є використання динамічних рисунків до теми «Канонічні рівняння поверхонь другого порядку: еліпсоїд, гіперболоїди і параболоїди» виконаних в програмі 3D Grapher. Дана програма дозволяє швидко побудувати зображення поверхонь другого порядку та легко представити їх у зручному для пояснення вигляді, а це, в свою чергу, допомагає дослідженню властивостей і форми поверхонь, побудові їх зображення, подальшому самостійному дослідженню поверхонь, тобто сприяє кращому засвоєнню даного теоретичного матеріалу.

Використання мультимедійних презентацій за допомогою мультимедійного проектора в процесі викладання «аналітичної геометрії» надає низку переваг. Наприклад, презентації можна створювати не лише для показу на стінному екрані для студентів даної аудиторії, але й

їх можна використовувати для індивідуального перегляду на комп'ютері. Комп'ютерні презентації можуть використовуватися як для занять з безпосередньою участю викладача, так і без його участі, що відкриває нові можливості для самоосвіти.

Під час вивчення окремих змістових модулів студенти 1 курсу напряду підготовки «математика» самостійно створюють, проєктують і розробляють комп'ютерні презентації і проєкти, а потім захищають їх, що сприяє високому рівню мотивації до навчання, розвитку навичок мислення та навичок до самостійної дослідницької діяльності.

Безумовно, використання інформаційно-телекомунікаційних технологій у навчальному процесі надає можливість викладачам підвищити якість засвоєння навчального матеріалу шляхом його унаочнення, забезпечити індивідуальний підхід до кожного студента, продовжити формувати у студентів графічну культуру, підвищити рівень мотивації до навчання та залучати їх до дослідницької діяльності та самоосвіти.

Висновки. Таким чином, роль педагога у формуванні професійної компетентності майбутніх учителів математики полягає не лише в тому, щоб донести більше інформації студентам, а систематично допомагати їм в організації навчальних і інших видів діяльності в аудиторний та позааудиторний час, у розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, в умінні самостійно набувати нових знань в умовах швидкозмінного світу, тобто навчити їх вчитися самостійно і самовдосконалюватися, весь час бути у постійному науковому і методичному пошукові й творчому неспокої, що полегшить їм не лише адаптацію до нових умов життя, а й головне сформує вміння швидкої трансформації в нових соціальних умовах.

Література:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Терещук Г.В. Компетентнісний підхід як фактор зближення освітніх систем // Професійні компетенції та компетентності вчителя : матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль : Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 188 с.
3. Троян Л.Ф. Індивідуальні завдання та методичні вказівки з навчальної дисципліни «Аналітична геометрія» : методичні рекомендації / Л.Ф. Троян, Л.А. Тютюн. – Вінниця, 2012. – 56 с.

У статті розглянуто основні аспекти та значення самостійної діяльності у фаховій підготовці вчителя математики в процесі вивчення аналітичної геометрії.

Ключові слова: самостійна діяльність, професійна компетентність, аналітична геометрія.

В статье рассмотрены основные аспекты и значение самостоятельной деятельности при профессиональной подготовке учителя математики в процессе изучения аналитической геометрии.

Ключевые слова: самостоятельная деятельность, профессиональная компетентность, аналитическая геометрия.

The article reviews the main aspects and the importance of independent work in professional training of mathematics teachers in the process of studying analytic geometry.

Keywords: independent work, professional competence, analytical geometry.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ СИСТЕМИ MAPLE

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні вимоги до фахівців змушують викладачів суттєво удосконалювати, змінювати форми, методи навчання так, щоб формувати у студентів гнучкі знання, уміння, професійно-важливі якості, здатність швидко адаптуватись до стрімких темпів науково-технічного прогресу, виробництва та володіння новими інформаційними технологіями.

Основною вимогою у процесі підготовки майбутніх менеджерів-економістів за сучасних умов є управління економічними системами, розробка та впровадження стратегічних і тактичних планів. Тому в системі фахової підготовки майбутніх менеджерів-економістів математичне програмування відіграє надзвичайно важливу роль, як один із основних інструментів управління економічними системами, що полягає в розробці методів розв'язання оптимізаційних задач і дослідження отриманих результатів.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Значний внесок у теорію та практику використання інформаційних технологій, зокрема систем комп'ютерної математики, зробили М. Жалдак [3], В. Ключко, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, С. Семеріков, О. Співаковський, Ю. Триус [1], Р. Гуревич та ін. У дослідженнях цих авторів розглянуто шляхи підвищення ефективності навчання з використанням новітніх методик і технічних засобів, проблеми комп'ютеризації викладання природничих дисциплін.

На кафедрі вищої математики ВНТУ розробляється методика викладання математичного програмування засобами системи Maple, яка акцентує увагу студентів на ключових ідеях понять і методів лінійного програмування, вивчення яких передбачене навчальним планом менеджерів-економістів [4;5;6;7].

Мета статті – продемонструвати методичні аспекти проведення лабораторних робіт з математичного програмування в середовищі системи Maple, які збагачують навчальний процес і наповнюють його новим змістом.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Лабораторне заняття* (лат. *labor* — праця) — форма навчального заняття, за якого студенти під керівництвом викладача особисто проводять натурні або імітаційні експерименти чи досліди з метою практичної перевірки і підтвердження окремих теоретичних положень навчальної дисципліни, набувають практичних навичок роботи з обчислювальною технікою, оволодівають методикою експериментальних досліджень у конкретній предметній галузі [2, с. 341].

Основною метою лабораторних занять є набуття, закріплення та систематизація науково-теоретичних знань, набуття навичок користування необхідними засобами для виконання роботи, довідковою літературою, засвоєння певної методики обчислень.

Лабораторні роботи озброюють студентів методами практичної роботи і спрямовують їх на самостійну роботу: студенти самі планують свою роботу, більш усвідомлено прагнуть до мети, ефективніше займаються самоконтролем. У професійному навчанні лабораторні роботи займають проміжне положення між теоретичним і практичним навчанням і служать одним з найважливіших засобів здійснення теорії і практики. При цьому з одного боку, досягається закріплення й удосконалення знань у студентів, а з іншого боку – у них формуються визначені професійні вміння, що потім застосовуються в майбутній професії.

Залежно від навчальної дисципліни лабораторні заняття набувають певної специфіки.

Так, метою лабораторного практикуму з дисципліни «Математичне програмування» є набуття, закріплення та систематизація знань студентів спеціальності «Менеджмент (організацій) – 6.030601» з основних базових розділів даної дисципліни засобами системи Maple.

У процесі виконання лабораторних робіт студенти мають:

- набути практичних основ застосування системи символічної математики для розв'язування та усвідомлення основних ідей та методів обчислення задач оптимізації;
- набути практичних компетентностей на рівні пояснення;
- усвідомити основні ідеї розв'язання задач математичного програмування, що покладено в основу класичних методів обчислення: графічним методом, симплекс-методом, двоїстим симплекс-методом, методом Гоморі, тощо;
- правильно класифікувати типову задачу в термінах математичного програмування;
- вибрати необхідний метод рішення задачі оптимізації й аналізувати хід розв'язання.

Лабораторний практикум складається з 7 лабораторних робіт. Тематика лабораторних робіт сформована, з одного боку, з умови максимально повного вивчення та засвоєння всіх основних обчислювальних та інших функціональних можливостей програмного забезпечення Maple a, з іншого, набуття навичок у розв'язанні типових задач математичного програмування, а саме: розв'язування систем лінійних рівнянь, графічний метод розв'язання задач лінійного програмування, симплекс-метод: знаходження початкового опорного розв'язку, симплекс-метод: перевірка поточного опорного розв'язку на оптимальність та перехід до наступного опорного розв'язку, симплекс-метод: знаходження оптимального розв'язку та відповідного значення цільової функції; двоїстий симплекс-метод, розв'язування транспортної задачі.

Тобто, такий підхід сприяє формуванню у студентів не тільки процедурної, але, що надзвичайно важливо, технологічної компетентності.

Послідовність виконання лабораторних робіт визначається навчальним планом занять. Лабораторні роботи виконуються студентами в комп'ютерних аудиторіях університету в присутності викладача, який здійснює оперативний контроль, допомагає, підтримує і вносить корективи в їхню діяльність. Перед виконанням роботи студенти мають засвоїти відповідний розділ теоретичного курсу. Лабораторна робота вважається виконаною після її захисту. Захист може проводитись у формі усної співбесіди безпосередньо з викладачем, або з використанням програмного комплексу. Студенти, які пропустили заняття з поважної причини, зобов'язані виконати відповідну роботу згідно з додатковим розкладом, призначеним викладачем. Підсумкові оцінки за виконання лабораторних робіт враховують під час визначення семестрової підсумкової оцінки.

Структура проведення лабораторної роботи включає такі етапи:

- підготовка та перевірка студентів до роботи;
- виконання завдань конкретного лабораторного заняття;
- підготовка індивідуального звіту про виконану роботу і захист його перед науково-педагогічним працівником.

На етапі виконання лабораторної роботи кожен студент набуває досвіду роботи проведення лабораторної роботи відповідно до плану та програми роботи, обмірковує хід роботи та результати, та оволодіває новими інформаційними технологіями, набуває досвіду творчої діяльності, яка передбачає активну пізнавальну діяльність. У цілому інформаційні технології збагачують навчальний процес, наповнюють його новим змістом.

Висновки. Отже, на нашу думку, кожен педагог, який проводить лабораторне заняття, має знати, що кожне заняття має такі основні цілі: освітню, виховну і розвиваючу. Тобто на лабораторному занятті студент має не лише засвоїти певні теоретичні знання і перевірити їх на практиці, а й розвивати мислення, логіку, увагу, творчі здібності. Викладач має докласти всіх зусиль, щоб у своїх вихованців стимулювати потребу у формуванні відповідальності і соціальної комунікації.

Література:

1. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у вищих навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 – теорія і методика навчання інформатики / Триус Юрій Васильович ; Черкаський національний ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2005. – 649 с.
2. Педагогічний словник / [за заг.ред. Ярмаченка М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 514с.

3. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посібник для вчителів / М. І. Жалдак, В. В. Лапінський, М. І. Шут. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
4. Михалевич В. М. Використання системи комп'ютерної алгебри Maple для висвітлення ключових ідей симплекс-алгоритм / В. М. Михалевич, О. І. Тютюнник// Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : збірник наукових праць. Випуск IX. – Кривий Ріг : Видавничий відділ НМетАУ, 2011. – С.113-118.
5. Михалевич В. М. Розкриття сутності поняття вродженості задач лінійного програмування за допомогою системи комп'ютерної алгебри Maple / В. М. Михалевич, О. І. Тютюнник : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол.ред. : Мартинюк М.Т.]. – Умань : ПП Жовтий, 2011. - Ч.3. - С.183-191.
6. Михалевич В.М. Адаптація системи Maple до геометричної ілюстрації ключових етапів симплекс-методу/ В.М.Михалевич, О.І.Тютюнник : збірник праць Шостої міжнародної конференції «Нові інформаційні технології в освіті для всіх : навчальні середовища».– К. : Видавничий дім «Академперіодика» НАН України, 2011. - С.193-201.
7. Михалевич В.М. Математичне програмування разом з Maple. - Частина I. - Методи розв'язування задач лінійного програмування : навчальний посібник. – Вінниця : ВНТУ, 2008. - 158 с.
8. Дьяконов В.П. Компьютерная математика. Теория и практика / Дьяконов В.П. – М. : Новидж, 2001. – 1296с.

У статті розглянуто особливості використання комп'ютерної системи Maple в математичній підготовці менеджерів-економістів, яка дозволяє зробити навчальний процес ефективним та індивідуалізованим.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, середовище Maple, лабораторна робота.

In the article the features of the use of the computer system Maple are considered in mathematical preparation of managers-economists, which allows to do an educational process effective and individualized.

В статье рассмотрены особенности использования компьютерной системы Maple в математической подготовке менеджеров-экономистов, которая позволяет сделать учебный процесс эффективным и индивидуализированным.

УДК 159.938.2:37.03:629.735(045)

В.Г. Фотинюк
м. Київ, Україна

ПСИХОФІЗИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ПСИХОФІЗИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Постановка проблеми. Психофізичні особливості майбутньої професійної діяльності значною мірою зумовлюють спрямованість професійно – прикладної фізичної підготовки студентів. В останні роки намітилася тенденція щодо розробки різного роду моделей фахівця, призначених для наочного та адекватного представлення його майбутньої професійної діяльності, ефективної підготовки.

Аналіз попередніх досліджень. Багато учених здійснювали дослідження щодо підготовки студентів у вищій школі до професійної діяльності. Серед них слід зазначити праці Б. Ананьєва, С. Вітвицької, Г. Коджаспірова, З. Курлянд, О. Леонтьєва, Н. Мойсеюк, О. Пехоти, С. Рубінштейна, А.Семенова, М. Фіцули, Л. Фрідмана, Х. Хекхаузена, Р. Хмелюк та інших. Проблемі формування професійно важливих якостей, якими мають володіти випускники вищих навчальних закладів, щоб не втратити себе у світі ринкових відносин, присвячені роботи В. Безрукова, В. Ільїніча, С. Канішевського, Р. Раєвського, Ю. Чернової, А. Шелтона, Б. Шияна. Проте відсутні спеціальні дослідження щодо психофізичних особливостей професійної діяльності майбутніх інженерів-механіків з обслуговування та ремонту повітряних суден.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування та аналіз основних психофізичних компонентів структури психофізичного потенціалу професійного розвитку студента.

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз структури фізичної готовності до професійної діяльності, дослідження специфіки інженерно-технічної діяльності фахівців з

технічного обслуговування та ремонту повітряних суден і авіадвигунів дозволили виявити необхідність формування компонентів фізичної готовності, у складі яких містяться інваріантні якості, які сприяють освоєнню певних дій та операцій, функцій, потенційно можливих у професійній діяльності, а також доцільність оперування поняттям «психофізичний потенціал професійного розвитку студента» (ПФППРС), під яким розуміється інтегративна властивість особистості, що включає мотиваційно-ціннісний, рефлексивний, креативний, операційно-технологічний та діяльнісний компоненти, у змісті яких знаходять вираження фізична, фізіологічна, психологічна, практико-теоретична готовність до професійної діяльності.

У структурі психофізичного потенціалу професійного розвитку студента можна виділити такі основні компоненти:

- мотиваційно-ціннісний (система мотивів, інтересів, установок, переконань, що формують спрямованість особистості);
- когнітивний (знання, необхідні для професійної діяльності, способи інтелектуальної діяльності, інтелектуальні якості);
- операційно-технологічний (спеціальні уміння та навички, що дозволяють вирішувати професійні завдання);

– діяльнісний (практична діяльність з освоєння цінностей фізичної культури, розвитку фізичних здібностей і якостей, у тому числі й професійнозначущих і перенесення сформованих знань, способів діяльності і навичок у конкретну професійну ситуацію);

– рефлексивний (самосвідомість особистості, як розвивається «Я») компоненти. Водночас для аналізу цих компонентів ми користуватимемося інформацією про традиційну структуру змісту навчання у ВНЗ. Зміст освіти на кожному етапі розвитку суспільства залежить від рівня розвитку науки, економіки, від особливостей системи освіти певної країни, часу, передбаченого на здобуття освіти тощо. Під ним розуміють систему наукових знань, практичних умінь та навичок, засвоєння й набуття яких закладає основи для розвитку та формування особистості, зазначає Н. Волкова. У традиційній педагогіці зміст освіти визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів та переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, що досягається у результаті навчально-виховної роботи. Він зорієнтований головним чином на знання як відображення духовного багатства людства, накопиченого протягом історичного розвитку. Знаннєво орієнтований зміст освіти сприяє входженню людини в соціальне середовище, її пристосуванню до культурних, психологічних, соціологічних факторів, забезпеченню її життєдіяльності.

Протягом останнього десятиліття все більше утверджується особистісно зорієнтований підхід до виявлення суті змісту освіти, який визначає абсолютною цінністю змісту освіти не відчужені від людини знання, а саму людину. Особистісно зорієнтований зміст освіти спрямований на розвиток цілісної особистості: її природних особливостей (здоров'я, здібностей, мислення, діяти), соціальних властивостей (бути громадянином, сім'янином, трудівником), властивостей суб'єкта культури (свободи, гуманності, духовності, творчості). За такого розвитку природних, соціальних, культурних засад особистості зміст освіти має загальнолюдську, національну та регіональну цінність [6].

До структури змісту освіти належать 4-и компоненти:

1. Досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі знань;
2. Досвід виконання відомих способів діяльності у формі умінь;
3. Досвід творчої діяльності у формі умінь приймати нестандартні рішення у нових ситуаціях;
4. Досвід ставлень до навколишньої дійсності у формі ціннісних орієнтацій.

З огляду на дану структуру – зміст освіти – це гуманістично орієнтована і педагогічно адаптована система знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності, досвіду ставлень до світу. Окрім засвоєння системи знань, освітня функція забезпечує формування у студентів умінь та навичок.

Уміння – здатність на належному рівні виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною знань і навичок. Вони передбачають використання набутого досвіду знань у процесі практичної діяльності людини.

Навичка – психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, точно і швидко, без зайвих затрат фізичної та нервово-психічної енергії. Будучи необхідним компонентом уміння, навички формуються методом цілеспрямованих вправлянь на основі використання знань про певний спосіб дії [11].

Розкриємо зміст основних компонентів психофізичного потенціалу професійного розвитку студента.

Мотиваційно-ціннісний компонент. Спонукальною силою людської діяльності є мотив. У великому тлумачному словнику української мови *мотив* трактується як підстава, привід для якої-небудь дії, вчинку [3]. Н.Мойсеюк, посилаючись на словник української мови, зазначає, що *мотив* – це те, до чого прагнуть, чого намагаються досягти [6]. О. Леонтьєв вважає, що «предмет діяльності є її дійсний мотив» [5]. Мотив – категорія психологічна, а тому логічно, що найбільш точним є психологічне трактування А. Петровського, М. Ярошевського: «*Мотив* – спонукання до діяльності, пов'язаної із задоволенням потреб: сукупність зовнішніх чи внутрішніх умов, що викликають активність суб'єкта і визначають її спрямованість».

Засадовою для розуміння мотиву є теорія С. Рубінштейна. Відповідно до цієї теорії, діяльність людини має свідомий характер: тобто вона здійснюється за участю психіки (свідомості) людини і водночас формує психіку. Це знаходить своє вираження в тому, що для будь-якої діяльності людини характерна наявність мети і мотивів. «Будь-яка дія людини виходить з тих чи інших мотивів і спрямована на певну мету», – зазначав С. Рубінштейн [9].

Численні дослідження багатьох авторів присвячені вивченню психологічної природи мотиваційного компонента діяльності. Вчені вивчають професійні мотиви (С.Ковальов, А. Вербицький), пізнавальні (А. Маркова; Г. Щукіна), мотиви самоствердження, досягнення, підвищення самооцінки (Д. Аткінсон, Х. Хекхаузен), що є необхідною умовою комфортного психологічного стану особистості. Мотиви досягнення (прагнення до успіху, досягнення мети й уникнення невдач) виявляються як бажання успішно пройти контрольні процедури, виконати тести, отримати сертифікат про закінчення навчального закладу; пізнавальні зумовлюють інтерес до змісту й процесу навчання. Мотиви є обов'язковою складовою спрямованості особистості. З цього приводу С. Рубінштейн зазначав: «Проблема спрямованості – це, перш за все, питання про динамічні тенденції, які в якості мотивів визначають діяльність, самі, у свою чергу, визначаючись її цілями і завданнями». Система мотивів визначає спрямованість особистості, стимулює і мобілізує її на прояв активності.

Спрямованість особистості студента дозволяє виявити ставлення особистості до цілей її діяльності на емоційному, пізнавальному (когнітивному) і поведінковому рівнях [1], що свідчить про її готовність до освоєння і застосування фізкультурних цінностей (зокрема і професійно-прикладних). Професійна спрямованість як якість особистості, що представляє сукупність властивостей, які зумовлюють вибір діяльності, пов'язана з високим рівнем когнітивного та операційно-технологічного компонентів, забезпечує оптимальний результат професійної готовності. Таким чином, критерієм сформованості мотиваційно-ціннісного компонента психофізичного потенціалу професійного розвитку студента можна вважати професійну спрямованість, яка інтегрує певні показники (інформаційно-пізнавальний, оцінно-мотиваційний, реально-діяльнісний, ціннісні орієнтації особистості (ЦОО) у сфері фізкультурної активності).

Іншим компонентом психофізичного потенціалу студентів є когнітивний, представлений у вигляді знань. Формування системи знань студента – найважливіша мета освітнього процесу. У великому тлумачному словнику української мови *знання* визначається як обізнаність у чому-небудь, наявність відомостей про кого, – що-небудь [3]. В українському педагогічному словнику С. Гончаренка *знання* трактується як особлива форма духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [2]. Н.Мойсеюк вважає, що *знання* є основним елементом змісту

освіти. Вони відображають узагальнений досвід пізнання дійсності, накопичений людством у процесі соціально-історичної практики. Без знань неможлива жодна цілеспрямована дія [6]. М. Фіцула трактує *знання* як узагальнений досвід людства, що відображає різні галузі дійсності у вигляді фактів, правил, висновків, закономірностей, ідей, теорій, якими володіє наука [11].

Ми згодні з М. Фіцулою, що *знання* є головним компонентом зокрема і вищої освіти. У їх сукупності виокремлюють такі види: *основні терміни і поняття*, без яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного висловлювання; *факти щоденної дійсності та наукові факти*, без знання яких неможливо зрозуміти закони науки, формувати переконання, доводити і обстоювати ідеї; *основні закони науки*, що розкривають зв'язки і відношення між різними об'єктами та явищами дійсності; *теорії*, що містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, методи пояснення та передбачення явищ певної предметної галузі; *знання про способи діяльності*, методи пізнання й історії здобуття знань (методологічні знання); *знання про норми ставлення до явищ, життя* (оцінні знання). Серед знань, що мають засвоїти студенти у процесі навчання, особлива роль належить тим, які виражають способи діяльності і використовуються на практиці [11].

Будучи об'єктивними взагалі, знання, викладені в наукових текстах і навчальних матеріалах, у процесі їх засвоєння перетворюються на суб'єктивні знання. Таким чином, когнітивний компонент психофізичного потенціалу професійного розвитку студента має інтегрувати такі показники, як певний рівень і обсяг науково-предметних знань, вміння швидко і точно розпізнавати явища і предмети, аналізувати їх і успішно оперувати відображеними образами. З огляду на зазначене, *критерієм когнітивного компонента* є теоретична підготовленість, яка, за твердженням З. Калмикова, є основною з точки зору пізнавальної діяльності. У її структурі виділяємо такі показники, як сукупність знань з основних розділів фізичної культури: здоровий спосіб життя (ЗСЖ), теорії і методика фізичного виховання (ТіМФВ), професійно-прикладна фізична підготовка (ППФП).

До складу психофізичного потенціалу майбутніх фахівців належить і операційно-технологічний компонент. Вибору, освоєнню засобів пізнання навколишньої дійсності, забезпеченню накопичення нових знань, способів і видів діяльності (інваріантів), відмінних від отриманих раніше, допомагають складові операційно-технологічного компонента. При цьому конкретні цілі, форми, методи, способи роботи можуть піддаватися неперервній корекції. Ми вважаємо, що операційно-технологічний компонент ППФП не доречно ототожнювання його з діяльнісним компонентом. Розмежування операційно-технологічного та діяльнісного компонентів є досить умовним: вони взаємопов'язані і взаємообумовлені. Але в реалізації цілей даного дослідження операційно - технологічний компонент є сполучною ланкою між когнітивним і діяльнісним компонентами, його зміст формується переважно на методико-практичних заняттях, які передбачають освоєння, самостійне розширення і творче відтворення студентами основних методів і способів формування навчальних, професійних, життєвих умінь і навичок засобами фізичної культури. Діяльність студентів на цих заняттях спрямована на оволодіння методами, що забезпечують досягнення практичних результатів.

Операційно-технологічний компонент має ґрунтовне функціональне навантаження і сприяє інтелектуальному освоєнню мінливого професійного середовища через генерацію нових знань (оздоровчих, рекреаційних, лікувально-профілактичних, комунікативних та інших технологій, способів діяльності) та трансформацію їх у реальну діяльність, що передбачає практично необмежені можливості для самокорекції та саморозвитку найбільш актуальних властивостей особистості в сучасних соціокультурних умовах. Поняття «операція» Р. Немовим визначається як «система рухів, пов'язаних із виконанням конкретної дії». Способи і прийоми досягнення результатів у діяльності можуть складатися з однієї або кількох операцій.

За твердженням І. Подласого, «в практику теорія впроваджується за допомогою технології. У цьому сенсі *технологія* – це система алгоритмів, способів і засобів, комплексне застосування яких веде до заздалегідь намічених результатів діяльності, гарантує отримання

продукту заданої кількості і якості» [7]. У великому тлумачному словнику української мови термін «технологія» трактується як «сукупність знань, відомості про послідовність окремих виробничих операцій, у процесі виробництва чого-небудь» [3]. У такому розумінні (більше для нас прийнятному) далеко не все визначається проєктованими цілями, необхідно враховувати вихідні дані, стійкість до заданих впливів, зміна умов. За твердженням М. Громкова, діяльність можна характеризувати ступенем її технологічності, в залежності від якої вона буде або жорстко регламентованою, або творчої, або знаходитися в проміжку цього діапазону. Ми у своїй роботі послуговуватимемося і терміном «педагогічна технологія», в якій також представлено операційно-технологічний компонент. О. Пехота, А. Кіктенко, О. Любарська під нею розуміють сукупність засобів і методів педагогічного процесу.

Запропонований вище матеріал допомагає нам обґрунтувати критерій, за яким визначатиметься сформованість операційно-технологічного компонента. Ним є ступінь технологічності фізкультурної діяльності. Її показниками є: рівень сформованості конкретних умінь і навичок (у тому числі фізкультурно-оздоровчі технології); спосіб їх застосування (репродуктивний, творчий); дивергентне мислення як здатність, що виявляється в готовності висувати безліч правильних ідей щодо одного і того ж об'єкта [1].

Обов'язковою складовою психофізичного потенціалу майбутніх фахівців є діяльнісний компонент. Можливість виразити себе в діяльності, у професії – основна потреба особистості як суб'єкта, що відрізняється від приватних і конкретних мотивів. Праця стає або справою життя, або цікавим заняттям, або важким обов'язком, зазначає К. Альбуханова-Славська. Відповідно до точки зору О. Леонтьєва, *діяльність* – форма активності. Нею є сукупність дій, об'єднаних спільною метою, які виконують певну соціальну функцію [5]. У великому тлумачному словнику української мови *діяльність* визначається, як застосування своєї праці до чого-небудь [3]. *Діяльність* – спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни [4, с. 11]. Це вся різноманітність занять людини, все те, що вона виконує [6].

Діяльність у інженерній психології розглядається як предмет об'єктивного наукового пізнання. Вона розкривається і відтворюється в теоретичних схемах і моделях відповідно до методологічних принципів і залежно від конкретних завдань. Це складна, багаторівнева, динамічна структура зі значними можливостями переходу від одного рівня до іншого. Кожний момент виконання певної дії характеризується значною мірою адекватності предметові, знаряддям та умовам праці за рахунок оперативності суб'єктивного образу, який виступає регулятором самих дій. Завдяки оперативному образу окремі рухи органів людського тіла організуються в єдину систему – дію [10].

З огляду на специфіку нашого дослідження, особливий інтерес викликають такі визначення діяльності.

Діяльність – це форма психічної активності особистості, спрямована на пізнання і перетворення світу і самої людини зазначає Г. Каджаспірова. Під «людською діяльністю» розуміють, перш за все, усвідомлену, цілеспрямовану активність людини, яка може розгортатися як у фізичному просторі, так і в просторі психічних образів [8].

Діяльнісний компонент психофізичного потенціалу професійного розвитку студента характеризується руховою активністю студентів, спрямованою на розвиток основних і спеціальних психофізичних якостей.

Попередньо запропонований матеріал є підставою для визначення критерію сформованості діяльнісного компонента. Ним є «фізична підготовленість», що відображає досягнуту працездатність у сформованих рухових уміннях і навичках, що сприяють ефективності цільової діяльності. Фізична підготовленість інтегрує такі показники: кількісні та якісні зміни у розвитку основних фізичних (швидкість, сила, витривалість, гнучкість і координація) і професійно значущих психофізичних якостей.

Також компонентом психофізичного потенціалу студентів є рефлексивний компонент. Важливим компонентом у структурі психофізичного потенціалу професійного розвитку студента є рефлексія як пізнання й аналіз студентом явищ власного розуміння та діяльності (погляд на власну думку і діяльність з боку). *Рефлексія* – самоаналіз, роздум людини над

власним внутрішнім станом. *Рефлексія* в даному контексті – це система ставлень особистості до самої себе і до діяльності. Як зазначає Б. Ананьєв, у всіх видах діяльності ці ставлення виявляються на основі ставлення до ситуації, предмету, засобів діяльності, інших людей [2]. Рефлексивні властивості найбільш тісно пов'язані з цілями життя, ціннісними орієнтаціями, виконують функцію саморегулювання та контролю саморозвитку. Потреба у рефлексії виникає під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. У зв'язку із зміною зовнішніх умов з'являється необхідність заново самовизначатися, тобто зіставляти зовнішнє і внутрішнє, вносити корективи в цілі, зміст, методи і види діяльності. Отримання нової інформації, оволодіння новими способами діяльності сприяють новому самовизначенню, що у свою чергу, зумовлює нові норми діяльності, нові способи, а все це в єдності і цілісності – новий результат, зазначає В. Видрін. Усвідомлення зміни зовнішніх умов та оцінка цієї зміни призводить до виникнення у студента перспектив і можливості розвитку. Рефлексія дозволяє студенту осмислити свій досвід і самоконтролювати себе в ім'я конкретних цілей. Критерієм сформованості рефлексивного компонента можна вважати здатність до самооцінювання. Вона інтегрує такі показники, як здатність до самовизначення, саморегуляції, наявність суб'єктивної готовності до самостійної у різних сферах фізичної культури.

Висновки. Таким чином, психофізичний потенціал професійного розвитку студента є важливою передумовою ефективної цілеспрямованої професійної діяльності, її регуляції та стійкості. До структури ПППР студента належить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-технологічний, діяльнісний, рефлексивний компоненти, які у тісному зв'язку зі змістом навчання, освіти студентів у ВНЗ, є наслідком ґрунтовної професійно-прикладної фізичної підготовки об'єктів фахового навчання.

Література:

1. Аверин В.А. Психология личности / В.А.Аверин. – [2-е издание].- СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 2001.- 39 с.
2. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г.Ананьев. - М., Харьков, Минск, СПб. : Питер, 2001.- 288с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К. ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н.Леонтьев. - М. : Полит, изд-во, 1975. - 304с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навчальний посібник. – [5-е видання, доповнене і перероблене]. – К., 2007. – 656 с.
7. Подласый И.П. Педагогика / И.П. Подласый. – М., 1996. – 432 с.
8. Реан А.А. Психология и педагогика / А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. - СПб. : Питер, 2001. - 432 с.
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : в 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. - М. : Педагогика, 1989. - Т. 2. - 328 с.
10. Трофімов Ю.Л. Інженерна психологія : підручник. – К. : Либідь, 2002 – 264 с.
11. Фіцула М.М. Педагогіка : навч. посібник / М.М.Фіцула. – [вид. 2-ге. вип. доп.]. - К. : Академвидав. 2007. – 560 с.

У статті на основі аналізу психологічної та педагогічної літератури, а також сучасної практики підготовки фахівців обґрунтовується структура психофізичного потенціалу професійного розвитку студента у тісному зв'язку зі змістом навчання у ВНЗ.

Ключові слова: психофізичний потенціал професійного розвитку студента, мотив, знання, уміння, навичка, педагогічна технологія, діяльність, рефлексія.

В статье на основе анализа психологической и педагогической литературы, а также современной практики подготовки специалистов обосновывается структура психофизического потенциала профессионального развития студента в тесной связи с содержанием обучения в вузе.

Ключевые слова: психофизический потенциал профессионального развития студента, мотив, знания, умения, навыки, педагогическая технология, деятельность, рефлексия.

The article is based on an analysis of psychological and educational literature and current practices of training structure substantiates the potential professional development needs of the student in close relation with the content of teaching in high school.

Keywords: psychophysical potential of professional development of students, motive, knowledge, abilities, skills, educational technology, activities, reflection.

УДК 371.3:004:005.8

В.Г. Хоменко
м. Бердянськ, Україна

ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ ЯК ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення вищої освіти дедалі більшого значення набуває навчання майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю принципів, методів та засобів управління проектами. Зростає попит на фахівців, які володіють навичками планування, організації, аналізу та оперативного контролю проектних заходів. Не менш важливе значення має здатність таких фахівців забезпечувати ефективну роботу за допомогою інформаційних технологій та автоматизованих систем управління проектами. Вища освіта покликана задовольнити вимоги суспільства щодо кваліфікованих фахівців із креативним мисленням, орієнтованим на пошук нестандартних рішень, спроможних знаходити оптимальні рішення проблем із мінімальними витратами та за короткий час.

Майбутні фахівці, які мають стійку мотивацію до навчання, зацікавлені у тому, щоби знання та уміння, набуті у вищому навчальному закладі, легко застосовувалися на практиці та забезпечували конкурентоспроможність на ринку праці. Нині важливі не стільки знання, скільки здатність оперувати ними [1]. Тому у вищій школі необхідне активне використання інноваційних та особистісно-орієнтованих методів навчання, які спрямовані на розвиток пізнавального інтересу студентів, вироблення у них навичок комунікації, лідерських якостей, творчого мислення. Під час навчання комп'ютерних технологій управління проектами таким методам не приділено належної уваги, зважаючи на відносно недавнє введення дисциплін цього спрямування у навчальний процес вузів України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжний досвід свідчить про те, що управління проектами сьогодні є надзвичайно важливою галуззю менеджменту, дослідженню якої присвячено розробки та праці численних вчених, таких як Г. Дітхелм, Х. Кук, К. Грей, Е. Ларсон, Ф. Бег'юлі, Р. Фатрел, Д. Шафер, П. Мартін та ін. Серед вітчизняних вчених, зробивших вагомий вклад у розвиток теорії управління проектами слід назвати В. Буркова, Д. Новікова, В. Воропаєва, І. Мазура, В. Шапіро, М. Покровського, Г. Щедровицького, А. Кочеткова, Є. Єфремова, І. Гонtareву, А. Гриньова, Г. Ус, І. Єрфорт, Л. Кобиляцького.

Використання комп'ютерних технологій в управлінні проектами є предметом досліджень Л. Пономаренко, А. Гуль'яєва, Г. Горбовцова, А. Полковнікова, Т. Пайрона, Д. Кортера та ін.

Проблеми використання інтерактивних методів у навчальному процесі висвітлено у роботах К. Гапотченко, О. Січкарук, Т. Сердюк, О. Пометун, С. Гончарова та ін. Але, виходячи з аналізу літературних джерел та останніх досліджень, було зроблено висновок, що питання практичного втілення інтерактивних методів у навчання комп'ютерних технологій управління проектами майбутніх інженерів-педагогів розкрито недостатньо.

Постановка завдання. Метою даної роботи є розкриття значущості та надання рекомендацій щодо застосування інтерактивних методів навчання комп'ютерних технологій управління проектами у процесі навчання майбутнього інженера-педагога.

Виклад основного матеріалу. Уміння ефективного управління проектом представляє собою велику сукупність взаємопов'язаних умінь: структурного та календарного планування,

аналізу та оцінки ризиків, розподілення ресурсів проекту, складання бюджету, оперативного та поточного контролю та ін. Не менш вагомий чинник, який впливає на успішність запланованих заходів, – володіння керівником проекту організаційними здібностями, лідерськими якостями, управлінськими компетенціями, вмінням вирішувати конфліктні ситуації між членами команди та здатністю до креативного мислення. Інструменти емоційного впливу на людські ресурси в руках грамотного керівника становляться запорукою його професіонального успіху. Тому при навчанні комп'ютерних технологій управління проектами у вищій школі необхідне використання таких методів, які спрямовані на формування комунікаційних навичок у майбутнього спеціаліста, вміння оптимальної поведінки у кризових ситуаціях, здатності до соціальної активності. Важлива роль у цьому надається інтерактивним методам навчання.

Інтерактивні методи навчання – це методи, в основі яких лежить спілкування. Воно має чітко визначену тему, мету, дидактичне завдання. Результатом такого спілкування є вирішення проблеми, розв'язання задачі, знаходження шляхів критичної ситуації [5]. Інтерактивні методи орієнтовані на взаємодію студентів не тільки з викладачем, але й між собою (див. рис.1).

Як зазначає К. Гапотченко, інтерактивне навчання – це навчання завдяки обміну та діяльності, на основі якого в учасників виникає деяке «нове» знання, що народилось безпосередньо у процесі навчання або як його результат [1]. Іншими словами, це навчання, спрямоване на здобуття досвіду через дії та стимулювання нових відкриттів у конкретній області діяльності.

Інтерактивне навчання сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, що виражається у низці факторів:

- учасники інтерактивного процесу самостійно здійснюють пошук рішень поставлених завдань;
- створюються умови для прояву ініціативи студентів;
- відбувається організація обміну знаннями, досвідом між викладачем і студентами, а також студентами між собою;
- розвивається вміння спілкуватися та разом вирішувати поставлені проблеми.

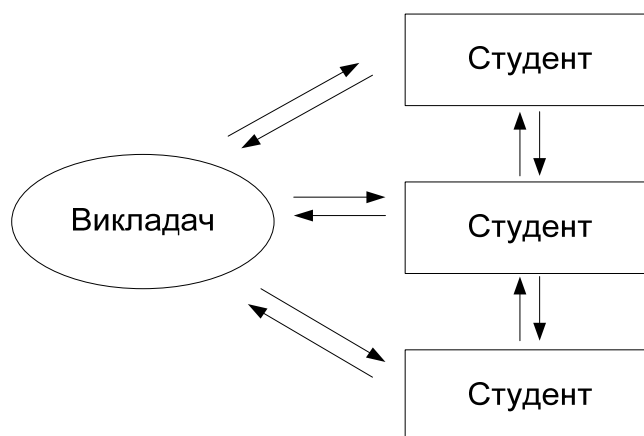


Рис. 1. Схема взаємодії учасників освітнього процесу при інтерактивному навчанні

Запровадження моделювання реальних умов проектної діяльності на виробництві у вивчення дисципліни «Комп'ютерні технології управління проектами» можливе за рахунок таких інтерактивних технологій як ситуаційні задачі, дискусії, «мозковий штурм», кейс-метод, інтерактивні лекції, метод проектів, ігрові імітаційні технології. Розглянемо деякі з них.

Інтерактивна лекція передбачає активну взаємодію, наявність зворотного зв'язку, обміну інформацією між лектором та слухачами. Це можна зробити за допомогою різних прийомів активізації навчального процесу: вільних дискусій, аналізу та обговорень ситуацій, постановки проблемних питань. Важливим та необхідним інструментом інтерактивної лекції є

мультимедіа-технології, які сприяють кращому засвоєнню навчального матеріалу завдяки візуалізації, аудіо- та відеоінформації, анімації. Це дає змогу студентам активно приймати участь у процесі навчання: задавати питання, отримувати більш докладні й доступні пояснення за незрозумілими для них розділами і фрагментами викладеного матеріалу.

Інтерактивна лекція дає можливість студентам працювати індивідуально, в парах або малих групах. Організована таким способом лекція дозволяє викладачу зрозуміти, наскільки добре та швидко вони засвоюють запропоновану їм навчальну інформацію. Наприклад, при вивченні теми «Управління ризиками» викладач адресує аудиторії питання: «Яким чином можна уникнути ризику нестачі матеріальних ресурсів для даного проекту?». Після цього він просить усіх поміркувати, поділитися своїми думками з сусідом, і після цього дозволити бажаним відповісти на це питання, дозволяючи, таким чином, усім студентам прийняти участь в обговоренні. Задаючи питання, необхідно точно визначити критерії відповіді: «Наведіть декілька прикладів для того, щоб обґрунтувати свою думку» або «Уявіть, що ви складаєте план на випадок непередбачуваних дій та надайте 3-4 альтернативні варіанти уникнення даного ризику».

Метод проектів широко розповсюджений при навчанні студентів дисциплін комп'ютерного профілю. Під навчальним проектом розуміється сумісно обумовлена, спланована та узгоджена діяльність студентів-партнерів, організована на основі телекомунікаційних технологій. Така діяльність має загальну проблематику, ціль, узгоджені методи та спрямована на формування у тих, хто навчається, певної системи інтелектуальних і практичних умінь. Суть проектної технології – у системному та послідовному моделюванні тренувального розв'язання проблемних ситуацій, що вимагають від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розроблення оптимальних шляхів їх розв'язання (проектів), їх неодмінний публічний захист та аналіз підсумків упровадження.

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну та творчу діяльність студентів, яку вони виконують протягом певного відрізка часу. Завдання, орієнтовані на майбутню практичну діяльність, підвищують ефективність навчального процесу за рахунок підвищення мотивації та активізації пізнавального інтересу. Теми індивідуальних або групових проектів можуть бути запропоновані викладачем або самостійно обрані студентами, виходячи з власних уподобань або сфер діяльності, які їх цікавлять. Практика викладання дисципліни «Комп'ютерні технології управління проектами» показує, що інтерес у студентів викликають найрізноманітніші проекти – від будівельних та інвестиційних до соціальних та освітніх. Виконавці описують матеріальне забезпечення, необхідні трудові ресурси, складають календарний план, сітковий графік, бюджет, плануючи всі етапи проекту самостійно. Необхідною умовою при цьому є розробка проекту в сучасній автоматизованій системі управління проектами (Microsoft Project). Результат роботи оформлюється у вигляді комп'ютерної презентації для захисту на занятті, адже уміння переконливо доповідати перед аудиторією є не менш важливим для майбутнього фахівця. Окрім того, формуються важливі пошукові, комунікаційні, організаційні навички, а також уміння працювати в команді.

Метод «Мозкового штурму» полягає в активній генерації ідей на задану тему або пошуку відповіді на складне питання шляхом висловлювання різноманітних думок, припущень, випадкових аналогій. Викладач задає питання усій групі, а студенти пропонують свої варіанти відповіді. Бажано, щоби завдання мало професійно значущий зміст. При цьому всі ідеї та пропозиції фіксуються на дошці або на аркуші паперу. Золоте правило мозкового штурму – не піддавати сумніву думки учасників, не критикувати, а забезпечити повну свободу висловлення будь-яких ідей (це дає певну психологічну свободу). Результатом стає список творчих рішень і варіантів рішення проблеми, створений завдяки участі студентів. Після цього проводиться спільне обговорення, аналіз та узагальнення отриманих відповідей, і пошук оптимального рішення. Таким чином можна досягти стимулювання пізнавальної активності, тому що студентів просять приймати активну участь у процесі критичного мислення. Слід зазначити, що метод мозкового штурму часто використовується в реальному управлінні проектами, коли команді необхідно, наприклад, сформулювати концепцію нового

проекту, знайти шлях вирішення непередбачуваної проблеми або проаналізувати джерела ризиків проекту.

Розглянемо приклад використання даного методу на інтерактивному лекційному занятті з теми «Фінансові ресурси проекту». На проведення мозкового штурму виділяється 7 – 10 хвилин. Студентам може бути запропоновано завдання: «Необхідно знайти джерела фінансування для нового соціального проекту». Можливі варіанти відповідей – вклад спонсорів та благодійних організацій, отримання державного гранту, кредит у банку, збір коштів з населення та ін. Після закінчення штурму всі запропоновані ідеї піддаються аналізу, в якому бере участь уся група, у результаті чого відбираються найбільш вдалі варіанти.

Спільна діяльність студентів у процесі освоєння навчального матеріалу при такому методі означає, що кожен вносить свій індивідуальний вклад, відбувається обмін знаннями, ідеями, засобами діяльності. Колективний пошук істини стимулює інтелектуальну активність суб'єктів діяльності. Така взаємодія дозволяє студентам не тільки отримувати нові знання, але й розвивати комунікативні здібності: уміння слухати та оцінювати різні точки зору, брати участь у дискусії, знаходити спільне рішення, толерантність та ін. [3]

Серед ігрових імітаційних методів, які можна використовувати при навчанні комп'ютерних технологій управління проектами, слід виділити *комп'ютерну бізнес-гру*. Це процес моделювання реального проектного середовища з метою передбачення різноманітних аспектів його поведінки. Кожен учасник має можливість застосувати отриманні теоретичні знання на практиці в умовах, максимально наближених до реальних [1]. Один із варіантів застосування цього методу в навчальному процесі – мережева бізнес-гра, у якій всі учасники працюють над спільним проектом, а для передачі даних використовується локальна мережа (LAM) або Інтернет. Цей метод доцільно використати при вивченні теми «Обмін інформацією у проекті». У більшості проектів, що проводяться за допомогою Microsoft Project, бере участь не одна людина, а ціла група – різні члени команди працюють над поставленими задачами. Для організації обміну інформацією у проекті у MS Project існують засоби підтримки робочих груп, вивчення яких можна провести за допомогою бізнес-гри, при наявності необхідного технічного та програмного оснащення.

Ситуаційні задачі як метод навчання краще за все застосовувати у кінці вивчення курсу, коли студенти вже володіють певним набором знань та умінь з управління проектами. Такі задачі призначені для систематизації та узагальнення набутого досвіду. Наведемо приклад ситуації, яку можна запропонувати для розглядання у малих групах:

Розглядається проект створення сайту дистанційного навчання. Планується надання освітніх послуг для студентів, викладачів, аспірантів за вузько спрямованими тематиками. Фінансування проекту забезпечує замовник. Завдання та питання до ситуації:

1. До якого типу відноситься даний проект?
2. Визначте необхідні трудові ресурси для проекту.
3. Побудуйте організаційну структуру проекту.
4. Запропонуйте основні напрями навчальних дистанційних курсів сайту.
5. Оберіть найбільш пріоритетні, на Ваш погляд, засоби залучення користувачів послуг даного проекту. Обґрунтуйте свій вибір.

Висновки. Отже, у роботі було розглянуто питання використання інтерактивних методів у процесі навчання комп'ютерних технологій управління проектами, висвітлено їх дидактичні можливості та наведено приклади втілення на аудиторних та самостійних заняттях. З розглянутого можна зробити висновок, що використання інтерактивних методів при навчанні майбутнього інженера-педагога комп'ютерного профілю сприяє підвищенню мотивації, активізації пізнавального інтересу студентів, формуванню здатності самостійного прийняття рішень у складних умовах, навичок ефективної роботи у команді, розвитку творчих та комунікаційних здібностей, розумінню реальних професійних ситуацій та можливих шляхів їх вирішення.

Література:

1. Гапотченко К.В. Інтерактивні методи викладання бізнес-дисциплін : навчальний посібник / К. Гапотченко, С. Цесаренко. – К. : УАЗТ, 2004. – 224 с.
2. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній організації навчального процесу : навчально-методичний посібник / С. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172 с.
3. Двучицкая Н.Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых концепций [Электронный ресурс] // Наука и образование (МГТУ им. Н.Э. Баумана) – 2011. – № 4. – Режим доступа до журн. : <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html>
4. Сердюк Т.В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації : автореф. дис. на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т.В. Сердюк. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
5. Січкарук О.І. Інтерактивні методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. / О. Січкарук. – К. : Таксон, 2006. – 87 с.

У статті висвітлено проблему використання інтерактивних методів навчання комп'ютерних технологій управління проектами майбутніх інженерів-педагогів. Розкрито значущість та обґрунтовано необхідність упровадження таких методів у навчальний процес із наданням рекомендацій та наведенням прикладів.

Ключові слова: інтерактивні методи, комп'ютерні технології управління проектами, метод проектів, інженер-педагог.

В статье освещена проблема использования интерактивных методов обучения компьютерным технологиям управления проектами будущих инженеров-педагогов. Раскрыта значимость и обоснована необходимость внедрения таких методов в учебный процесс с предоставлением рекомендаций и приведением примеров.

Ключевые слова: интерактивные методы, компьютерные технологии управления проектами, метод проектов, инженер-педагог.

In the article the problem of the use of interactive methods of teaching computer technologies of project management for future engineers-teachers. Revealed the importance and necessity of implementing these methods in the learning process with providing the recommendations and giving examples.

Keywords: interactive methods, computer technologies of project management, the method of projects, engineers-teachers.

УДК 371.3:81'243(045)

Т.В. Хоменко
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Особливості соціально-економічного розвитку України та її інтеграція у світовий простір спрямовують систему економічної освіти, з одного боку, на задоволення потреб конкретної людини, а з іншого, на врахування законів ринкової економіки, таких як, розподіл ринку праці, зростання конкуренції, швидкі темпи розвитку високих технологій та ін. За таких умов актуальності набуває підготовка студентів вищих економічних навчальних закладів до роботи в умовах стрімкого оновлення технологій, формування у них високого рівня професійної компетентності, інформативності та мобільності. Процеси розвитку суспільства нерозривно пов'язані з активізацією людського фактора, розвитком пізнавальної активності людей у всіх сферах суспільної та виробничої діяльності. У світлі цих вимог перед педагогічною наукою і практикою поставлені важливі завдання вдосконалення організації змісту і методів навчання.

Аналіз попередніх досліджень. Проблема формування і розвитку пізнавальної активності особистості розглядається у дослідженнях В. Давидова, Л. Занкова, І. Лернера, П. Підкасистого, Т. Шамової, В. Лозової та ін.; різні аспекти формування пізнавальної

активності студентів розкриті у працях А. Алексюка, Ю. Бабанського, П. Лузана, О. Мачушник, О. Пиндик, Т. Темерівської та ін. Методичні і психологічні сторони застосування ігрової діяльності в процесі навчання розглянуті досить детально в роботах Ю. Арутюнова, Д. Кавтарадзе, О. Леванової, С. Міллер, С. Новосьолової, В. Петрусинського, Д. Ельконіна та ін.

Мета статті полягає в розгляді використання ігрових технологій для формування пізнавальної активності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Здійснений нами аналіз психолого-педагогічної літератури з питань пізнавальної активності особистості та особливостей її формування має за мету виявити педагогічні чинники та психологічні умови, що детермінують пізнавальну активність студентів у навчальній діяльності.

Аналіз наукових джерел показав, що єдиного підходу до трактування поняття «пізнавальна активність» не існує. Деякі дослідники розглядають пізнавальну активність як якість діяльності, інші – як рису особистості, треті – і як якість діяльності, і як рису особистості в їх діалектичній єдності. Хоча в психолого-педагогічній літературі немає єдиної думки щодо сутності поняття пізнавальної активності, вищезазначені дефініції не суперечать, а гармонійно доповнюють один одного, що вказує на багатоаспектність цього поняття.

В енциклопедії освіти пізнавальна активність трактується як «рису особистості, яка виявляється в її ставленні до процесу пізнання, що передбачає стан готовності, прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, спрямованої на оволодіння індивідом соціального досвіду, накопичених людством знань, способів діяльності, а також в її якості» [1, с. 678]. В. Лозова підкреслює, що як риса особистості пізнавальна активність знаходить свій вияв у якості діяльності, обумовленої свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання [2, с. 25]. О. Пиндик розглядає пізнавальну активність як «складне психологічне утворення, що є процесом ініціативного перетворення студентом предмета або явища з метою його глибшого пізнання, вдосконалення, вияву «Я» особистості у пізнавальній діяльності» [3, с. 32].

Концентруючи нашу увагу на питанні формування пізнавальної активності студентів, ми керувалися переконанням, що пізнавальна активність студентів є умовою, метою та кінцевим результатом ефективної навчально-пізнавальної діяльності студентів у ВНЗ. Отже, процес формування пізнавальної активності студента охоплює весь процес навчання.

О. Ярославова вважає, що формування пізнавально-професійної активності студентів може бути успішним лише в тому випадку, якщо буде будуватися на основі врахування наступних умов: формування у студентів професійної мотивації до знань в процесі вивчення іноземної мови; конструювання педагогічного процесу, орієнтованого на її формування; створення інноваційного середовища, яке сприяє включенню студентів у процес творчої діяльності [4, с. 13-14].

Пізнавальна активність впливає на становлення особистості студента, на його ставлення до самого себе, до інших людей, до виробництва. Водночас пізнавальна активність є основою для формування у студентів готовності до особистого самовизначення в подальшій професійній діяльності. Сформована пізнавальна активність є найважливішою умовою успішності навчання студентів, що характеризує відношення до змісту і процесу навчання, прагнення до ефективного оволодіння знаннями, уміннями, навичками, мобілізацію етично-вольових зусиль на досягнення навчально-пізнавальних цілей, формування умінь одержувати естетичну насолоду від їх досягнень.

Отже, дефінітивний аналіз концепту «пізнавальна активність» дозволяє узагальнити, що пізнавальна активність особистості виявляється на ментальному (мислительна реакція) і психічному (відчуття у процесі пізнання нового, бажання його пізнавати і ставлення до знання) рівнях. У психолого-педагогічних дослідженнях пізнавальну активність найчастіше розглядають у двох аспектах: як процесуальну характеристику пізнавальної діяльності або ж як відносно стабільну якість особистості. На наш погляд, обидва підходи не суперечать один

одному і можуть розглядатися комплексно, як такі, що взаємодоповнюються. Тому у контексті нашого дослідження ми тлумачимо *пізнавальну активність* як інтенсивну аналітико-синтетичну розумову діяльність особистості в процесі пізнання оточуючого світу і оволодіння системою наукових знань, яка забезпечується функціонуванням пізнавальної активності як риси особистості. Розвиток пізнавальної активності як якості особистості відбувається через вияв пізнавальної активності на різних рівнях – від репродуктивного до творчого.

Аналіз літератури [2; 3] дозволив нам дійти висновку, що пізнавальна активність є передумовою і результатом розвитку студента. Вона може виявлятися в різних видах діяльності: грі, навчанні, праці, громадській роботі, спорті тощо. Залежно від змісту діяльності і рівня розвитку студента пізнавальна активність виявляється по-різному.

Діалогові методи навчання (дискусія, діалоги, ділові ігри та ін.) є найважливішою складовою сучасного навчання, дозволяють інтенсифікувати процес формування пізнавальної активності. Вони можуть реалізовуватися як під час аудиторних занять на лекціях, семінарах, практичних, лабораторних заняттях, так і у позааудиторний час на консультаціях, факультативах, засіданнях творчої групи тощо. Однією з форм, що відтворює наочний зміст майбутньої професійної діяльності фахівця є ділова гра. У процесі ігрової діяльності відбувається навчання дії за допомогою самої дії. Студент виконує квазіпрофесійну діяльність, що має в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності.

Серед *ігрових технологій* для формування пізнавальної активності доцільно використовувати: ігри-тренінги, ігри у випадковість, ігри-ситуації (ситуаційні ігри), ділові ігри та ігрові заняття.

Ігри-тренінги варто використовувати в моменти одноманітності на занятті і з метою активізації механізмів самоорганізації. Особливий інтерес викликають у студентів організовані на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням психологічні тренінги. На таких заняттях студенти економічних спеціальностей мають змогу не просто оволодівати новим іншомовним матеріалом, а й занурюватися у світ психології людини, глибше пізнавати себе та оточуючих людей, розуміти мотиви їхньої поведінки.

Ігри у випадковість передбачають використання на занятті викладачем елементів випадкового вибору, що створює ситуацію успіху, упевненості, розвиває логіку, абстрактне мислення, фантазію студентів.

Гра-ситуація передбачає створення для студентів такого ігрового простору, який би імітував реальну життєву ситуацію (особливості комунікативної взаємодії керівника і підлеглого, співробітників, аудитора і підприємця тощо), що надає можливість студентам наочно сприйняти світ у світлі соціально-ціннісних орієнтацій, коли людина виявляє за предметами стосунки у вигляді ціннісних зв'язків і взаємин.

Ігрові ситуації для застосування на семінарах та практичних заняттях з іноземної мови доцільно створювати з урахуванням того, що ділова чи дидактична гра має залучати до роботи професійні завдання, інтегрувати накопичений досвід, теоретичні знання та практичні навички, стимулювати рефлексивні процеси у студентів, потребу самовдосконалення [5].

На заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням студенти через участь у таких ситуаціях отримують можливість не тільки відпрацювати новий лексичний матеріал, а й зосереджувати свою увагу на визначальних моментах майбутньої професійної діяльності. Студенти мають можливість формулювати власні висновки та узагальнення. Фактично в умовах ішномовного діалогічного спілкування відбувається взаємообмін фаховими знаннями та досвідом.

Наприклад, мета гри «The Portret of Ideal Economist» (Портрет ідеального економіста): активізувати пізнавальний інтерес, сприяти формуванню та корекції власного фахового ідеалу, забезпечити роботу із самовдосконалення. Мета гри «Press-conferention» (Прес-конференція): формувати уміння коректно та чітко формулювати проблемні питання, повноцінно аналізувати й адекватно оцінювати відповіді, виховувати культуру професійного спілкування, дружніх стосунків, взаєморозуміння, співробітництва.

Відповідно до моделі розвитку пізнавального інтересу для формування пізнавальної активності доцільно використовувати комплекси ігрових занять, адаптованих для застосування на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням. Наприклад, ділові ігри «The Analysis of Charges in Marketing» (Аналіз витрат в торгівлі), мозковий штурм «The Cost-effective Work of Purveying Organizations in the Modern Terms of Menage» (Рентабельна робота заготівельних організацій в сучасних умовах господарювання), аналіз ситуації «The Possibility of Reduction of industrial unit cost» (Можливість зниження собівартості промислової продукції), «The Estimation of Market Possibilities of Enterprise» (Оцінка ринкових можливостей підприємства).

Досить детально технологію гри як форму організації та вдосконалення навчального процесу досліджували С. Занько, Ю. Тюнников та С. Тюнникова [6], які визначили загальні умови організації та проведення ділової гри в процесі підготовки майбутніх фахівців:

- кожна ділова гра має переслідувати певну мету (вибір мети є суттєвим етапом у процесі підготовки до проведення ділової гри й обов'язково має зацікавити учасників);
- тема гри має бути змістовною, представляти значний практичний і навчальний інтерес;
- повинен мати місце динамічний процес відтворення реальності (під час ділової гри учасники мають ставитись до завдання як до реальної проблеми);
- ділові ігри мають бути систематичними, та мають попередньо плануватись (учасники повинні мати час для ознайомлення з темою гри та підготовки до неї);
- варто враховувати неперервність ділових ігор (під час ділової гри учасників нічого не повинно відволікати);
- необхідно визначити достатню кількість вправ для закріплення того чи іншого вміння, оскільки зайві вправи призводять до зниження активності, уваги, а отже і до погіршення якості роботи (під час виконання поставленого завдання учасників ні в якому разі не можна перевантажувати);
- не можна перетворювати гру на самоціль (суттєвим є не стільки одержання правильної відповіді, скільки розуміння ходу дій, вчинків гри, вміння їх аналізувати, узагальнювати, робити правильні висновки);
- перед початком гри потрібно проводити інструктаж, у якому визначається мета гри, її завдання, умови (бажано, щоб студенти наприкінці гри самі визначили, які вміння формує дана гра і для чого вони потрібні);
- для досягнення успіху ділової гри потрібна хороша підготовка її учасників, готовність змагатися, гласність, висока керованість.

Класичний варіант ділової гри включає такі фази: а) підготовка; б) безпосередньо сама гра; в) аналіз і підбиття підсумків гри. Незалежно від різновидів ділової гри (дослідницька, виробнича, атестаційна, навчальна) їх об'єднують загальні вимоги: постановка теми, цілей і завдань гри; визначення оптимального змісту гри; розподіл ролей і визначення функціональних обов'язків учасників гри; забезпечення умов для проведення ділової гри (обладнання, наочність, оформлення приміщення, інше матеріально-технічне забезпечення); єдність взаємодії студентів у ході виконання ролей [7, с. 94].

Хід гри залежить від особливостей її різновидів. Аналіз підбиття підсумків гри включає: оцінку змісту ділової гри, тобто оцінку актуальності теми, правильності постановки та досягнення мети, доцільності постановки проміжних цілей і завдань, дотримання процедури проведення ділової гри, оцінку імітаційної діяльності студентів у процесі виконання ролевих функцій, такту та етики спілкування.

Алгоритм проведення ділової гри є триступневим. Перша фаза гри спрямована на підготовку. У процесі даної фази учасники знайомляться зі структурою і змістом, метою і завданнями гри, системою заохочень, отримують інструкції та методичні вказівки, розподіляють ролі (економіст, бухгалтер тощо).

Наступний етап – самостійна робота студентів у ігрових групах. Даний етап є найтривалішим і несе головне навчальне навантаження. Протягом даного етапу учасники гри

здійснюють аналіз фінансово-господарської діяльності конкретного підприємства. З цією метою вони виконують низку завдань: збирають і систематизують інформацію, необхідну для аналізу; аналізують основні економічні показники; розраховують вплив на них певних чинників. Далі учасники намагаються розв'язати проблемну ситуацію. Наприклад, здійснюють пошук шляхів стабілізації роботи малого приватного підприємства в умовах ринкових відносин. На підставі одержаних результатів розрахунків, отриманих у процесі аналізу, розробляються й економічно обґрунтовуються заходи, спрямовані на покращення показників фінансово-господарської діяльності конкретного підприємства.

Логічним продовженням роботи над проблемою вважаємо міжгрупову дискусію. Дискусія відбувається із урахуванням розподілених між студентами ролей і може бути організована у формі виробничої наради, де учасники гри виступають зі своїми висновками та пропозиціями, доповідають свій варіант вирішення аспектів запропонованої у сюжеті проблеми.

Розроблені учасникам заходи презентуються на загальній нараді представником робочої групи (старшим бухгалтером чи старшим економістом тощо). Члени команд-суперників вислуховують пропозиції та висловлюють свою думку з приводу їх обґрунтування. Суперники мають право погодитись або не погодитись з його доцільністю і правильністю. За необхідності, якщо для обґрунтування спірного заходу необхідні додаткові аргументи, основний доповідач може звернутися по допомогу до членів своєї ігрової групи. Після встановлення значущості заходів ухвалюється постанова виробничої наради і підбиваються підсумки роботи кожної ігрової групи.

Третя фаза – заключна. Керівник гри – викладач – аналізує роботу команд на всіх етапах, звертає увагу на доцільні рішення, допущені помилки, визначає переможця, оцінює роботу всіх студентів.

Щоб отримати уявлення про ефективність проведеного ігрового заняття, на даному етапі можна здійснити анкетування студентів-учасників гри і надалі використати отриману інформацію для вдосконалення методики їх проведення. Як засвідчує наше дослідження, у процесі дискусії студенти набувають комунікативного досвіду, активної співпраці, вдосконалюють вміння прислуховуватись до іншої думки, спілкуватися іноземною мовою, розширюють словарний запас, розвивають критичність мислення, здатність оцінювати себе та інших. Ігрові ситуації навчають студентів застосовувати отримані теоретичні знання на практиці, розвивають творчі здібності, виховують відчуття необхідності співпраці, роботи у команді, посилюють інтерес до майбутньої професії та стимулюють впевненість у правильному виборі спеціальності. Опрацювання анкет дає багатий матеріал викладачеві для подальшого вдосконалення методики ігрових занять і розуміння психології студентів.

З одного боку, до їх числа належать індивідуальна і колективна генерація ідей. З іншого боку, творчість досягається на основі розігрування мініатюр, змагань команд, навчальних колективних ігор. Задаються ситуації для забезпечення колективної творчої діяльності, в мініатюрах «пожвавлюються» комічні картини. У результаті цього виду діяльності і досягається рівень «творчості».

Отже, процес формування пізнавальної активності протікає ефективно, в тому випадку, якщо форми, методи і засоби навчання, адекватні поставленим цілям. У зв'язку з цим особливу увагу необхідно приділити методам формування компонентів пізнавальної активності.

Зіставляючи ігрові технології з традиційними формами проведення занять, можна зробити висновок про те, що вони мають низку переваг:

- у ході гри досягається вищий рівень спілкування, ніж при традиційному навчанні, оскільки здійснюється конкретна діяльність (обговорення проекту, участь у конференції, бесіда з колегами);
- гра – це колективна діяльність, яка дає змогу брати у ній активну участь усім групі в цілому і кожному члену групи зокрема;

- виконання різноманітних завдань дає конкретний результат, завдяки чому в студентів виникає відчуття задоволення від власних дій, бажання ставити і вирішувати нові завдання;
- під час гри формуються і відпрацьовуються навички налагодження контакту, правильного сприйняття й оцінювання партнера як особистості;
- вироблення стратегії і тактики спілкування, а також вибору при цьому найбільш відповідних форм і засобів.

Висновки. Аналіз педагогічних джерел [2; 3; 4] засвідчив, що розвиток пізнавальної активності майбутніх фахівців залежить від змісту, організації і ціннісних орієнтацій навчального процесу, від характеру та стилю діяльності його учасників. Це потребує впровадження таких методів навчання, які сприяють ефективному розвитку пізнавальної активності та забезпечують чіткий педагогічний вплив на особистість студента протягом усього періоду навчання та забезпечують: визначення місця і ролі викладача та студентів у досягненні цілей з професійної підготовки; керівництво взаємодією всіх учасників педагогічного процесу на основі організації різнобічної діяльності студентів з урахуванням динаміки розвитку їх пізнавальної активності; визначення єдиних вимог до студента як суб'єкта навчально-пізнавальної діяльності; вироблення основних критеріїв оцінки рівня підготовки студентів, що повністю забезпечується засобами ігрових технологій.

Література:

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
2. Лозова В. І. Пізнавальна активність школярів : (спекурс із дидактики) : навч. посібник для пед. ін-тів / В. І. Лозова. — Х. : Основа, 1990. — 89 с.
3. Пиндик О. Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.Г. Пиндик. — К., 2003. — 290 с.
4. Ярославова Е. Н. Факторы формирования познавательной активности студентов : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ярославова Елена Николаевна ; Уральская гос. академия физической культуры. — Челябинск, 1999. — 23 с.
5. Полещук І. Ф. Ділова гра «Оцінка ринкових можливостей» : науково-методичний посібник / Полещук І.Ф. — Вінниця, 2003. — 88 с.
6. Занько С. Ф. Игра и учение / Занько С. Ф., Тюнников Ю. С., Тюнникова С. Н. — М., Ассоциация «Профессиональное образование», 1992. — Ч. 1. — 127 с.
7. Мельник С. И. Роль и место игры при обучении иностранному языку / Мельник С. И. // М., МГПИИЯ им. М. Тореза. — [вып. 368]. — 1996. — С. 94-103.

У статті проаналізовано поняття «пізнавальна активність», різні підходи до дослідження проблеми використання ігрових технологій для формування пізнавальної активності студентів економічних спеціальностей у процесі вивчення іноземної мови, наведено приклади проведення ігор (ігри-тренінги, ігри у випадковість, ігри-ситуації (ситуаційні ігри), ділові ігри та ігрові заняття) на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням.

Ключові слова: пізнавальна активність, студент, викладач, ігрові методи, іноземна мова.

В статье проанализировано понятие «познавательная активность», различные подходы к исследованию проблемы использования игровых технологий для формирования познавательной активности студентов экономических специальностей при изучении иностранного языка, приведены примеры проведения игр (игры-тренинги, игры в случайность, игры-ситуации (ситуационные игры), деловые игры и игровые занятия) на занятиях по иностранному языку за профессиональной направленностью.

Ключевые слова: познавательная активность, студент, преподаватель, игровые методы, иностранный язык.

The concept of «cognitive activity», different approaches to the research of playing technologies for cognitive activity creation of the students during the process of professional training and foreign language studying are analyzed. The examples of games-situations, business games and playing lessons are illustrated in this article.

Keywords: cognitive activity, student, teacher, playing methods, foreign language.

ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Постановка проблеми. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень. Проте зростання ролі людського чинника в усіх галузях народного господарства по новому визначають вагомість рівня знань фахівця та його особистісних якостей. Це, в свою чергу, визначає нові вимоги до професіоналізму педагогічних кадрів.

І якщо критерієм професіоналізму діяльності викладачів ВНЗ є провідна мета його діяльності – підготовка конкурентоспроможного, грамотного фахівця, готового до творчого, продуктивного вирішення майбутніх професійних завдань [4], то критерієм професіоналізму особистості вчителя правомірно вважати сформованість високого рівня особистісних професійно значимих якостей. Оскільки від учителів значною мірою залежить формування особистісних якостей молодого покоління, а загалом і культури суспільства, то до рівня його професійно-педагогічної культури це суспільство нині висуває досить високі вимоги.

Складність професійної діяльності вчителя і багатокомпонентність його професійно-педагогічної культури вимагають цілісного і системного підходів до вирішення проблеми її розвитку. Цілісний підхід до вирішення цієї та інших проблем передбачає розробку нової філософії педагогічної освіти, в основу котрої покладено цілісний образ людини – випускника педагогічного університету, інтегрованого в культуру і спроможного до культуротворчого устрою життя власного і своїх учнів, характерними рисами якого є вільнодумство, духовність, гуманність, креативність, адаптивність і ін.

Базовими компонентами педагогічної культури нині визнаються такі: гуманістична педагогічна позиція та особистісні якості педагога; педагогічні теорії і педагогічне мислення; володіння педагогічними та інформаційними технологіями і фаховими вміннями; досвід творчої педагогічної діяльності, обґрунтування власної педагогічної діяльності як системи (дидактичної, виховної, методичної); культура фахової поведінки, засоби саморозвитку й саморегуляції особистості та діяльності педагога.

За твердженням В. Гриньової: «У навчально-виховному процесі головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність учителя як носія культури і суб'єкта міжособистісних відносин з унікальною особистістю учня, котра постійно формується. Через культуру учителя віддзеркалюються його професійні цілі, мотиви, знання, уміння, якості, здібності» [3, с. 121]. Із цих позицій основні завдання педагогічної освіти ми вбачаємо в тому, щоб увести студента в світ педагогічних цінностей, надати йому допомогу в оволодінні базовими основами педагогічної культури і розвитку суб'єктних властивостей особистості педагога як людини культури.

Проблема взаємопроникнення освіти й культури має фундаментальний, полінауковий характер і вимагає міждисциплінарного розв'язання. Продуктивне вирішення завдань формування та розвитку культури майбутнього фахівця, емоційної культури майбутнього вчителя зокрема, можливе на основі аналізу передового досвіду діяльності ВНЗ, узагальнення висновків теоретичних і науково-прикладних досліджень на стику педагогіки вищої школи, теорій особистості та культури.

Поняття культури належить до фундаментальних у сучасному суспільствознавстві, виражаючи специфічний феномен суспільного життя. Будучи об'єктом вивчення з боку філософів, культурологів, істориків, аксіологів і соціологів, вона знайшла віддзеркалення в достатньо значній кількості фундаментальних робіт.

Аналіз наявних досліджень. Аналіз літератури дозволяє виділити загальні вимоги до викладача вищої школи. Це, насамперед, наявність:

1. Професійної компетентності, яка базується на спеціальній науковій, практичній і психолого-педагогічній підготовці.

2. Загально-культурної та гуманітарної компетентності, що включає в себе знання основ світової культури, гуманістичні особистісні якості, відповідальність, мотивацію до самовдосконалення.

3. Креативності, що передбачає сформованість нестандартного мислення, володіння інноваційною стратегією і тактикою, пластичною адаптацією до змін змісту та умов професійної діяльності.

4. Комунікативної компетентності, що включає в себе розвинене мовлення, володіння іноземними мовами, сучасними засобами зв'язку й основами комп'ютерної грамотності.

5. Соціально-економічної компетентності, що передбачає володіння основами сучасної ринкової економіки, знання бізнесу, екології та права.

Однією з основних вимог до особистості викладача ВНЗ науковці вважають високий рівень психологічної культури (Л. Кайдалова [5], Р. Кокоєва [6], В. Рибалка [7]), бо «сучасний викладач не лише формує професійні знання і вміння у майбутніх фахівців, але й активно впливає на особистість студента, його життєві компетентності й ціннісні орієнтації» [5, с. 158]. Що стосується вимог до особистісних якостей викладача, то для налагодження оптимальних стосунків зі студентами він має володіти такими рисами: об'єктивністю в оцінюванні знань, доброзичливим ставленням до студентів, терпінням, вимогливістю, зацікавленістю в успіхах студентів. Викладач має володіти також професійними вміннями, дотримуватись логічної послідовності у висвітленні матеріалу, викладати матеріал чітко, доступно, роз'яснювати складні положення, виокремлювати головні моменти, вміти викликати та підтримати інтерес аудиторії до предмету.

Невирішені аспекти проблеми. Погоджуючись із основними позиціями в різних підходах до вивчення специфіки професійної діяльності педагога, звертаємо увагу на те, що емоційна культура викладача вищого навчального закладу та можливі шляхи її формування в майбутніх учителів ще не знайшли достатнього відображення в наукових публікаціях.

Зважаючи на брак доброти, чуйності, совісті, довіри, щирості, чесності в стосунках між учителем і учнями, викладачем і студентом продовжує залишатись актуальною проблема розвитку емоційної культури майбутнього педагога, здатного на співпереживання, готового допомогти дитині в її розвитку. Необхідність розвитку в майбутнього вчителя емоційної культури науковці І. Гапійчук, І. Могилей, В. Семиченко та інші пов'язують з тим, що емоції є з'єднувальною ланкою між інтелектуальним, моральним і духовним становленням особистості [2, с. 307].

Низка досліджень свідчать про негативну тенденцію щодо емоційної культури молодого покоління на рівні підвищеної тривожності, агресивності, емоційної сензитивності, емпатії. Однією з причин такого становища у суспільстві є недостатня увага до культури взагалі і до емоційної культури зокрема. В сучасних умовах вищої школи визріла необхідність формування у майбутніх педагогів такої якості, як толерантність (терпимість у стосунках між людьми, психічна, емоційна стійкість в екстремальних ситуаціях) бо цього вимагає сьогодення. Оскільки спроби вирішити це питання в рамках інших теорій [8; 9] хоча і заповнювали певним чином утворений вакуум, проте не охоплювали даної проблеми в цілому. Немає досліджень, в яких би вивчалась емоційна культура в процесі підготовки майбутніх педагогів. Немає досліджень, які б вивчали емоційну культуру з точки зору її особливостей, функціональних та структурних компонентів, як необхідної умови професійної підготовки особистості. Дослідивши всі вищеперераховані моменти, ми можемо не лише заповнити прогалину в знаннях про особистість, але й дослідити та дізнатись про неї набагато більше, ще на один крок приблизитись до її розуміння. На теперішньому етапі модернізації системи освіти має звертатися увага не лише на когнітивну та креативну сторони розвитку особистості молодого покоління, але й на розвиток її емоційної сфери [7 та ін.], яка до того ж потребує не лише правильного формування, а ще й вмілого використання.

Мета статті – розкрити суть емоційної культури педагога й показати можливі шляхи її формування в студентів педагогічних вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Емоційна культура викладача є складним структурним утворенням, компоненти якого визначаються результатами оволодіння студентами функціями педагогічної діяльності та умовами реалізації їх творчих можливостей. Емоційна культура є інтегральним, системним, динамічним утворенням особистості вчителя, що визначає емоційну спрямованість типу, стилю і способів його професійної поведінки та діяльності.

У нашому розумінні емоційна культура вчителя – відкрита поліфункціональна система, що включає низку структурних компонентів, має власну організацію, що вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем і володіє інтеграційними властивостями цілого, такого, що не зводиться до властивостей окремих її частин.

Вчимо майбутніх учителів, що емоції та почуття – особливий клас об'єктивних психологічних станів, що відображаються у формі безпосередніх переживань, відчуттів, ставлень людини до навколишнього світу, до інших, до процесу та результату людської діяльності. Емоції завжди містять у собі три взаємопов'язаних компоненти: а) внутрішні психічні переживання; б) зовнішній вияв у вигляді мімічних рухів, м'язів обличчя та інших виразних рухів (кроків, сміху, плачу та ін.); в) зміни в диханні, кровообігу, діяльності залоз і т.і. аж до глибоких змін в обміні речовин.

У будь-якій діяльності присутні всі ці емоційні компоненти. Але майбутній учитель має знати, що різні емоційні оцінки викликають і різні спонування до дії. Якби не було в людини емоцій, її б ніщо не спонукало б до дії. Але емоції не лише спонукають до початку діяльності, завдяки своєму фізіологічному механізму емоції визначають як інтенсивність, темп і тривалість діяльності, так і саму діяльність [1]. Емоції мобілізують до діяльності весь організм. Необхідність емоцій відчувається людиною навіть інтуїтивно. Емоції, будучи дуже тісно поєднаними з більшістю психічних функцій, виявляють свій вплив не лише на особистісні переживання, але й на діяльність, визначаючи внутрішній світ і вчинки людини.

І, саме тому, виховуючи особистість, учитель має зважати на складність механізму поєднання знань і почуттів. Розглянемо приклади з практики, коли вчитель (чи викладач ВНЗ) приходить на заняття «не в гуморі» і «вихлюпує» свої емоції на учнів (студентів). Це миттєво псує психологічну атмосферу в аудиторії, створює стан напруженості, пригніченості, втомленості або зайвої збудженості. У такій атмосфері важко зосередитись, переключити увагу на навчальний матеріал. Можна вважати, що таке заняття не відбулося. Більше того, до наступного заняття учні чи студенти йтимуть з небажанням і страхом, очікуючи від викладача нового емоційного «вибуху».

І, навпаки, якщо педагог прийшов на урок радісно збуджений, сповнений енергії та натхнення, почне заняття з цікавого емоційного моменту, то й усе заняття відбуватиметься в швидкому темпі, ефективно, з мотивацією учнів на успіх і бажанням працювати.

Дійсно, культурні норми впливають досить суттєво на наші установки і поведінку. Емоційно культурна людина, в даному випадку, має не лише відповідати соціуму, вона, насамперед, має узгодити свої дії та вчинки з внутрішнім «Я», відповідати своїй «природі». Це певна збалансованість внутрішнього та зовнішнього світу особистості, що призводить до якнайефективнішої співпраці з навколишнім світом.

Звертаємо увагу на те, що емоційна культура тісно пов'язана з іншими підсистемами професійної культури педагога. Наприклад, уміння емоційно збагатити виклад навчального матеріалу з метою його кращого засвоєння учнями визначає методичну компетентність учителя; уміння керувати емоціями класного колективу – його психологічну культуру; уміння взаємодіяти з колегами – комунікативну культуру. Отже, емоційна культура – найважливіша характеристика цілісної особистості вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності і виховних відносин, що відображає ступінь вирішення протиріччя між його етично-педагогічною підготовкою і практичною педагогічною діяльністю. Її формування забезпечується цілісним

процесом професійно-педагогічної підготовки, зміст і структура якого проектується відповідно до завдань і основних компонентів емоційної культури.

Проаналізувавши роботи психологів з даної теми, можна визначити напрями, на яких слід зосередити розвиток емоційної культури педагога. По-перше, необхідне збільшення рівня загальної освіченості педагога в процесі навчально-пізнавальної діяльності; по-друге, необхідний обов'язковий естетичний вплив мистецтва; по-третє, розвиток емоційної сенситивності, емпатійності як рушійної сили емоційної культури; по-четверте, можна розвивати емоційну культуру за допомогою цілеспрямованого соціально-психологічного тренінгу.

Стаючи більш освіченим, індивід відчуває більш складні емоції. Пізнання мистецтва вводить людину безпосередньо в світ емоцій і переживань. Читання літературних творів, слухання музики, споглядання живопису, танці передбачають емоційну включеність, розвиток не лише мовлення, рухів, розуміння та ін., але й розвиток свідомості.

Емоційна культура визначається умінням індивіда сприймати та емоційно відчувати навколишній світ. Формування даного вміння можливе за допомогою процесів емоційної регуляції, розуміння значення емоцій у людському житті, а також за допомогою корекції алекситимії (вмінні пояснювати свої почуття за допомогою слів) та використання почуттів у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Аналіз сучасного стану вищої педагогічної освіти дозволяє зробити висновок, що емоційна культура:

- формується в студентів у тій мірі, в якій навчально-виховний процес педагогічного ВНЗ моделює задану структуру професійної діяльності вчителя;
- носить програмно-цільовий, цілісний, стадіальний і неперервний характер;
- реалізує індивідуально-творчий підхід до навчання і виховання майбутніх учителів;
- орієнтована на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і педагогічних цінностей.

Важливим є те, що емоційна культура – індивідуалізована творча форма реалізації педагогічних відносин, спрямованих на оптимальне вирішення завдань навчально-виховного процесу. Ця обставина пояснює необхідність індивідуально-творчого підходу до формування емоційної культури майбутнього вчителя. Реалізація цього підходу дозволяє поставити студента в центр педагогічного процесу, сформувати в майбутніх учителів суб'єктивну позицію як носія загальнолюдської і педагогічної культури.

Метою формування емоційної культури майбутнього вчителя в педагогічному ВНЗ є створення такого типу особистості педагога, в якому б потреба в постійному вдосконаленні своїх професійних якостей переважала над рештою потреб, оскільки, за словами Т. Манна «... культура – це вираз одвічного прагнення людини до ідеалу, це закладене в ній тяжіння до розуму, істини, справедливості; це прагнення до досконалості».

Розвиток і вдосконалення вчителем своєї емоційної культури припускає переосмислення власного педагогічного досвіду, аналіз емоційних проявів і поведінкових реакцій, причин, що їх породжують, а також розвиток рефлексії та емпатійних здібностей, подолання власних незадовольень, відхід від стереотипів педагогічної діяльності та спілкування і перехід на прогресивний варіант професійної самореалізації. Це тим складніше, що ми маємо справу з «афектною» частиною професійно-педагогічної діяльності.

Отже, розвиток емоційної культури майбутніх учителів можливий у трьох напрямках. Перший – розвиток емоційної регуляції, другий – формування правильного розуміння значення емоцій в людському житті, третій – цілеспрямоване введення сфери почуттів до навчально-пізнавальної діяльності. Багато дослідників не лише наголошували на необхідності розвитку емоційних процесів, а й на вторинності та залежності ролі когнітивних процесів у системі навчальної та виховної діяльності. Проте не до кінця вивченими на сьогодні є форми, види та методи розвитку емоційної культури майбутнього педагога.

Важливою і фактично єдиною умовою сприйняття та осмислення загальнокультурних цінностей залишається спеціально організована навчальна діяльність [8]. Пізнання емоційної

сфери людини, не зважаючи на свою тривалу історію, має ще багато невирішених завдань. Це пов'язано з тим, що емоції, будучи самостійним явищем психіки, дуже тісно переплітаються з іншими її проявами. Інтегруючись із пізнавальними процесами та особистісними якостями, вони утворюють єдність інтелектуального, креативного та емоційного. Результатом таких утворень є виникнення, функціонування та закріплення значної кількості особистісних якостей як стійких утворень у поведінці та діяльності.

Висновок. Успішність, ефективність, продуктивність педагогічної діяльності забезпечують ті особистісні якості, що усвідомлюються як незаперечні психологічні цінності. До їх структури беззаперечно й обов'язково має входити емоційна культура майбутнього педагога. Тільки тоді особистість буде сучасною, цілісною і потрібною, якщо вона досконало розумітиме себе та ефективно співпрацюватиме з іншими.

Література:

1. Вилунас В.К. Основне проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С.3-28.
2. Гапійчук І.М. Емоційна культура майбутніх педагогів як умова дидактичної емоційної взаємодії «викладач-студент», «учитель-учень» / Гапійчук І.М. // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : зб.наук. пр. – Київ, 2000. – С.306-312.
3. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / Гриньова В.М. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.
4. Деркач А. А. Акмеологическая среда высшей школы / А. А. Деркач. – Воронеж, 2007. – 131 с.
5. Кайдалова Л. Г. Умови формування психологічної культури викладача вищого навчального закладу / Кайдалова Лідія Григорівна, Альохіна Наталія Вікторівна, Черкашина Жанна Віталіївна // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України: якість освіти – основа конкурентоспроможності майбутнього фахівця : матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (22-24 вересня 2011 року). – Ялта : РВНЗ КГУ, 2011. – Ч. 1. – 232 с. – С.158-159.
6. Кокоева Р. Т. Психологическая культура преподавателя высшей школы / Р. Т. Кокоева // Успехи современного естествознания. – 2009. – №5. – С. 78-79.
7. Рибалка В. В. Визначення поняття психологічної культури особистості у міждисциплінарному контексті / Рибалка В. В. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб.наук.пр. – У 2-х част.– Київ-Вінниця : ДОВ Вінниця, 2004. – Ч.1. – С.94-101.
8. Чебыкин А.Я. Теория и методика эмоциональной регуляции учебной деятельности / Чебыкин А.Я. – Одесса : АстроПринт, 1999. – 158 с.
9. Gardner, H. Frames of mind: The theory of multiple intelligences . New York: Basic Books, 1993. – 304 p.

У статті розкрито суть емоційної культури педагога й показано можливі шляхи її формування в студентів педагогічних вищих навчальних закладів.

Ключові слова: емоційна культура, майбутній учитель.

В статье раскрыта суть эмоциональной культуры педагога и показаны возможные пути ее формирования у студентов педагогических высших учебных заведений.

Ключевые слова: эмоциональная культура, будущий учитель.

In the article essence of emotional culture of teacher is exposed and the possible ways of its forming are rotined for the students of pedagogical higher educational establishments.

Keywords: emotional culture, future teacher.

УДК 613.8:371.315

Н.А. Швець
м. Вінниця, Україна

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ «ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ»

Вступ. В умовах радикальної соціально-політичної трансформації нашого суспільства, коли відновлюється державність, відродження багатогранного культурно-історичного досвіду та традицій національного виховання надзвичайно активізувалася проблема духовного і фізичного розвитку молодого покоління, становлення його як соціальної особистості. Як здоров'я населення віддзеркалює минуле та сучасність країни, так і її майбутнє безпосередньо залежить від здоров'я молоді.

Нині на здоров'я молоді людини помітніше впливають фактори, дія яких раніше була значно меншою. Інтенсивність дії факторів ризику зростає у юнацькому віці, зокрема це стосується зниження фізичного і підвищення нервово-психологічного навантаження, інформаційного перевантаження, потягу частини молоді до шкідливих звичок.

Досить гостро постає необхідність розробки і запровадження конкретних дій, спрямованих на покращення здоров'я молоді. Одним із ефективних шляхів вирішення цього завдання є створення умов для формування здорового способу життя молодих людей через сприйняття ідеалу і норм здорового, багатоманітного та щасливого життя кожного з них і усвідомлення негативного впливу наркотичного, токсичного, алкогольного, нікотинного отруєння на організм та психіку.

Постановка проблеми. Аналіз наукових праць свідчить про відсутність однозначного підходу до проблеми формування здорового способу життя. Проте різні визначення, класифікації здоров'я, здорового способу життя в цілому не суперечать одне одному, а навіть взаємодоповнюють, взаємопідсилюють і дозволяють розглядати їх з різних позицій. Так, різні напрями виховної роботи з формування здорового способу життя розробляли Г. Власюк, О. Дубогай, В. Кузь, С. Свириденко, А. Турчак; психологічні особливості виховання особистості розглядали І. Бех, Н. Максимова, С. Масгутова, І. Нікітіна, Р. Пасічник, І. Романишин, М. Савчин, Л. Ульяницька; питанням формування ціннісних орієнтацій молоді приділяли увагу С. Лапаєнко, О. Турянська, К. Шамлян; дослідження в галузі валеологічної освіти та безпечної поведінки молоді вивчали Т. Бойченко, О. Вакуленко, Г. Голобородько, О. Іванашко, С. Лапаєнко, В. Нестеренко, Л. Сидорчук, Є. Чернишова.

Однак, як підкреслює Л. Сущенко, хоча педагогіка має величезне значення для прищеплення цінностей здорового способу життя особистості у процесі її становлення, але вона не вбирає всіх багатогранних виховних засобів, що є в арсеналі педагогіки. Наразі ж поза увагою дослідників залишилась проблема формування здорового способу життя, практично немає досліджень, присвячених питанням формування культури здорового способу життя студентської молоді в навчальному процесі. Це стосується як теоретичного, так і методичного рівня вивчення проблеми.

Сучасне навчання – це навчання, метою якого є розвиток гнучкого мислення, а знання є умовою реалізації цієї мети. Важливою вимогою суспільства до особистості є не енциклопедичність знань, а набуття вмінь і навичок, що сприяють розвитку та самореалізації особистості.

Метою нашої статті є спроба довести необхідність і доцільність упровадження в навчальний курс спецкурсів з основ здорового способу життя та безпечної поведінки.

Результат досліджень. Згідно з рішенням Євробюро Всесвітньої організації охорони здоров'я, членом якого є Україна, і прийнятим у 1998 році документом «Політика досягнення здоров'я для всіх у XXI столітті», усі держави мають здійснювати політику формування здорового способу життя населення, особливо молоді. Ідея створення у молодих людей мотивації до здорового способу життя повною мірою реалізувалась у Національній доктрині

розвитку освіти України в ХХІ столітті, одним із пріоритетів якої є політика формування здоров'я нації через освіту. В Україні розроблена і функціонує освітянська нормативно-правова база, що має важливе значення для вирішення означеної проблеми, а саме – Закони України «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про дошкільну освіту», «Про вищу освіту», «Про позашкільну освіту». До національних інтересів держави згідно із Концепцією національної безпеки України, затвердженою Верховною Радою 16 січня 1997 р., віднесено зміцнення генофонду Українського народу, його фізичного і морального здоров'я та інтелектуального потенціалу. А загрозою національній безпеці України у соціальній сфері визнано «низький рівень здоров'я населення, незадовільний стан системи його охорони». Національною доктриною розвитку освіти в Україні, як і вищезазначеними документами, передбачено створення умов для реалізації оздоровчої функції освіти і розгляду здоров'я як мети, змісту і результату навчання.

До державного стандарту початкової, базової та повної загальної середньої освіти введено освітню галузь «Здоров'я і фізична культура», яка реалізується в інваріантній складовій базових початкових планів через предмети «Основи здоров'я» та «Фізкультура» та через варіативні спецкурси, факультативи, гуртки. У вищій школі, на превеликий жаль, формування здорового способу життя, передбачено тільки з дисципліни «Фізична культура». Запровадження нової освітньої галузі у вищій школі потребує розроблення нових дисциплін, спецкурсів, факультативів і курсів за вибором студента, які дадуть змогу молодій людині докладніше ознайомитися проблемами формування здорового способу життя. Доречно було б ввести дисципліну «Формування здорового способу життя», метою якої є виховання у студентів культури здоров'я, мотивації на здоровий спосіб життя та надання їм можливості самостійно формувати свій режим навчання, що є необхідним у впровадженні Болонської системи освіти [2, с. 47].

Узагальнюючи результати опитування, проведеного серед 250 студентів Вінницького національного аграрного університету з проблем формування здорового способу, ми виявили, що 65% опитаних вважають на першому місці здоров'я як основну потребу людини. Про засоби збереження і зміцнення здоров'я мають уяву 78% опитаних, а турбуються про своє власне здоров'я тільки 24% опитаних студентів. Такі дані свідчать про доцільність і ретельність вивчення проблеми формування здорового способу життя у студентському колективі.

Проблема здорового способу життя та збереження культури здоров'я молодого покоління розглядається нами в спецкурсі «Формування здорового способу життя молоді» – дисципліна, яка за своєю структурою і змістом направлена на вирішення проблем валеологічної освіти, призначеної для формування переконання, що фізичне, психічне і духовне здоров'я людини залежить від способу життя, соціального та природного середовища.

Метою курсу є доведення до студентів основ здоров'я та формування мотивації здорового способу життя засобами освіти і виховання. У зв'язку з цим головне – підвищити обізнаність і зацікавленість молоді з питань збереження здоров'я, здорового способу життя, залучити студентів до формування здорового способу життя, пробудити відчуття відповідальності за самовдосконалення. Забезпечити ціннісне ставлення до здоров'я, знання основ здорового способу життя відповідно до вимог професійної діяльності.

Основним завданням вивчення спецкурсу є:

- формування системи знань про здоров'я, здоровий спосіб життя та культуру здоров'язбереження особистості;
- вивчити наукові підходи та тенденції становлення та формування здорового способу життя студентської молоді на сучасному етапі;
- виявити внутрішні і зовнішні чинники, що обумовлюють мотивацію студентів до здорового способу життя;
- прищепити навички формування культури здоров'я;
- навчити кожного студента формувати власну систему оздоровлення.

Знання основ здорового способу життя мають навчити студентів:

- аналізувати основні проблеми здорового способу життя;
- оволодіти концептуальними підходами до формування потреб і ціннісних орієнтацій студентів до здорового способу життя;
- уміти на основі ґрунтовного знання оцінити свій стиль життя;
- сформуувати власну світоглядну позицію;
- застосовувати набуті знання під час аналізу актуальних проблем та у повсякденній професійній і комунікативній практиці.

У сучасному соціально-економічному середовищі рівень освіти значною мірою залежатиме від результативності запровадження технологій навчання, що ґрунтуються на нових методологічних засадах. Серед головних засад, на яких має базуватися навчальний процес, виокремлюють методологічну переорієнтацію освітніх систем з інформаційного навчання на розвиток особистості студента. Особливості сучасних технологій навчання у вищих навчальних закладах можна сформулювати таким чином [4, с. 91]:

1. Орієнтація на розвиток особистості студента, здатного гармонійно врегульовувати свої відносини з природою та соціумом.

2. Досягнення у процесі навчально-пізнавальної діяльності результатів, серед яких:

- самовизначення в оточуючому соціально-культурному середовищі;
- ефективне стимулювання інтелектуального розвитку, цілеспрямована самоосвіта, формування психологічних якостей особистості, які необхідні людині в умовах інформаційного суспільства;
- забезпечення належної фахової підготовки, формування професійних умінь і навичок, які дають можливість інтегруватися в суміжні галузі здорового способу життя.

3. Використання комп'ютерної техніки для вдосконалення навчального процесу, а також науково-обґрунтоване використання інформаційно-комунікаційних засобів (ІКЗ) для створення інформаційно-контролюючих систем, які дозволять впровадити дистанційне навчання як важливу складову сучасних технологій.

4. Зростання ваги самостійної роботи студентів з використанням сучасної комп'ютерної техніки (електронних довідників, програмованих розробок, електронних варіантів лекцій, практичних і лабораторних робіт).

5. Комп'ютерна програми приходять на зміну підручникам, посібникам, лабораторному обладнанню та устаткуванню. Сучасні тенденції передбачають такий контроль, коли рівень знань студентів визначається не наприкінці, а в процесі навчання з метою вчасного усунення труднощів.

Серед перспективних педагогічних технологій виокремлюють технологію проблемно-модульного та модульно-рейтингового навчання, які спрямовані на збільшення частки самостійної роботи студентів, комп'ютеризацію навчального процесу та широке використання навчальних і контролюючих програм.

Тестовий контроль знань студентів – найбільш оперативний, об'єктивний вид контролю. Він передбачає коротку відповідь на кожне запитання, що істотно скорочує час перевірки та наступного оцінювання відповідей [5, с. 84]. Згідно з В. Аванесовим, педагогічний тест – це система завдань наростаючої складності і специфічної форми, яка дає змогу якісно оцінити структуру і виміряти рівень знань.

Результати тестувань дають можливість вносити корективи в методику вивчення тем чи окремих питань, а також створюють належні умови для переходу на рейтингову систему оцінювання знань студентів.

Розглядаючи інші форми освіти, у процесі вивчення спецкурсу «Формування здорового способу життя молоді» до поза аудиторної роботи зі студентами, спрямованої на самостійно-пізнавальну діяльність, у Вінницькому національному університеті відбувся науково-методичний семінар «Молодь за здоровий спосіб життя».

Вже стала традицією організація круглих столів і дискусії разом із медпрацівниками та психологами університету «Турбота про власне здоров'я», «Шкідливі звички та їх вплив на здоров'я молоді».

Висновки. Проблеми, що стосуються формування здорового способу життя студентської молоді, не відірвані від економічних і політичних явищ, у яких яскраво відображаються протиріччя нашого суспільства. Забезпечити майбутнє фахівця, ставлення до здоров'я, знань з основ про здоровий спосіб життя, відповідно до вимог професійної діяльності – одне з найважливіших завдань педагогічної науки.

Тож немає жодного сумніву, що навчально-виховний процес вищої школи не може бути цілісним і гармонійним без включення до гуманітарного циклу дисциплін курсу, що дає узагальнюючі, систематизовані знання про формування здорового способу життя, свідомого ставлення студентів до власного здоров'я, фізичного і психічного стану.

Оскільки метою спецкурсу з формування здорового способу життя є не лише засвоєння корисних знань студентами, а й переконання в необхідності їхнього постійного застосування, то форми і методи викладання набувають особливої значущості. Під час проведення занять потрібно широко використовувати статистичні, комп'ютерні та відеоматеріали, літературні джерела, сучасні технічні засоби навчання.

Роботу з формування здорового способу життя слід розвивати і вдосконалювати відповідно до вимог, що ставить перед нами сучасність. А для цього доцільно вивчати, переосмислювати і перебудовувати різні ділянки культурно-освітньої роботи, впроваджувати вітчизняні новаторські ідеї, світовий досвід.

Література:

1. Башавець Н. А. Формування культури здоров'язбереження як цінності сучасної особистості / Н. А. Башавець // Молодь і ринок. – Дрогобич, 2007. – № 8 (31). – С. 42-44.
2. Вакуленко О.В. Світогляд здорового способу життя як соціально-педагогічна проблема / О.В. Вакуленко // Наук.вісн. : зб.наук.праць. - Вип. 10-11. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2001. – С.44-49.
3. Гуренкова О.В. Актуальні проблеми викладання дисципліни «Безпека життєдіяльності» і «Основи екології» / О.В. Гуренкова, Т.О. Серова, С.П. Лопатюк // Проблеми освіти. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 49. – С.77-81
4. Головка М.В. Загальні тенденції та психолого-педагогічні проблеми запровадження сучасних технологій навчання / М.В. Головка // Науково-методичний збірник. – К., 2001. – Вип. 30. – С. 89-98
5. Криловець М.Г. Роль курсу «Медична географія» в професійній підготовці вчителя / М.Г. Криловець // Проблеми освіти. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2006. – Вип. 49. – С.81-85.

У роботі висвітлюється значення спецкурсу з формування культури здорового способу життя студентської молоді. Аналізуються основні форми роботи зі студентською молоддю з проблеми формування здорового способу життя.

Ключові слова: формування здорового способу життя, студентська молодь, суспільство, молоде покоління, спосіб життя, спецкурс, методи навчання.

В работе освещается значение спецкурса с формирования культуры здорового образа жизни студенческой молодежи. Анализируются основные формы работы со студенческой молодежью по проблеме формирования культуры здорового образа жизни.

Ключевые слова: формирование здорового образа жизни, студенческая молодежь, общество, молодое поколение, образ жизни, спецкурс, методы обучения.

The paper deals special course are in-process illuminated from of forming a culture of healthy way of life the young people among the students .. The basic forms of work and the problem of forming a culture of healthy way of life the young people among the students are analysed in this paper.

Keywords: Forming of healthy way of life, student young people, society, the young generation, way of life, special course, methods of studies.

УДК 378:81'243(045)

І.В. Шевчук
м. Вінниця, Україна

ФАКТОРИ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Українська освіта як соціальний інститут з початку 90-х років ХХ століття поступово трансформується в умовах переходу від планової до ринкової економіки. Цей процес пов'язаний із низкою як позитивних, так і негативних моментів. До останніх належать загроза безробіття, невпевненість молодого людини у завтрашньому дні. Пов'язані з цим труднощі спричинені сучасною соціально-економічною та соціокультурною ситуацією. Ця невідповідність зумовлена кількома обставинами: втратою ідеологічних орієнтирів у суспільстві, зокрема у сфері виховання та соціалізації молодого покоління, і повністю пов'язані з цим дискредитацією суспільного ідеалу всебічно розвиненої особистості; забуттям на початковому етапі реформ у сфері освіти виховної функції соціальних інститутів; стихійним розвитком ринку освітніх послуг в умовах різкого скорочення бюджетного фінансування та слабого контролю з боку держави. Ця прагматична тенденція підтримується ринковою орієнтацією самої молоді, її прагненням здобути утилітарні знання, що дають практичний результат. При такому підході вихованню студентів нерідко приділяють мало уваги. Модернізовані освітньо-виховні процеси вищої школи економічного профілю мають ґрунтуватися на вивченні освітніх мотивацій студентів економічних навчальних закладів, особливостей сприйняття ними навчальної інформації економічних дисциплін та іноземних мов і рівня сформованості у студентів творчого ставлення до професійних знань.

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми вивчення сучасних освітніх мотивацій абітурієнтів та студентської молоді і факторів сприйняття ними навчальної інформації розглядаються у дослідженнях Л. Белової, П. Бойчука, Г. Костюка, О. Михайлова, Г. Чаплицької. Різні аспекти мотивації навчання студентів розкриті у працях Л. Анциферової, Ю. Друзь, Є. Сидоренка, М. Чорнобаєвої та ін. Сприйняття навчальної інформації студентами досить детально розглянуті в працях Т. Глухової, В. Ковалевського, А. Налчаджян, К. Огієнка.

Мета статті – проаналізувати фактори, які мотивують молодь до одержання вищої освіти, що сприятиме переорієнтації освітньої системи з функціонально-виконавчої основи на змістовно-пошукову, творчу; розглянути фактор сприйняття навчальної інформації економічних дисциплін та іноземних мов, на якому базується економічне виховання. З позицій сприйняття навчальної інформації проаналізувати сучасні освітні мотивації абітурієнтів та студентської молоді, що є особливо важливим для забезпечення такої виховної і навчальної роботи, яка зробить освітній процес цікавим для студентів, відповідним їхнім цілям і побажанням, додасть привабливості у виборі майбутньої професії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізовані освітньо-виховні процеси вищої школи економічного профілю мають ґрунтуватися на вивченні освітніх мотивацій студентів економічних навчальних закладів, особливостей сприйняття ними навчальної економічної інформації та іноземних мов і рівня сформованості у студентів творчого ставлення до професійних знань.

Для досягнення позитивних результатів навчання економічним дисциплінам та іноземним мовам потрібно спочатку розглянути сучасні *освітні мотивації абітурієнтів та студентської молоді*. Згідно з теорією С. Хука (за твердженням Б. Маршала) функція вищої освіти полягає не в тому, щоб навчити людину «жити», а в тому, щоб дати людині перспективу – розуміння ідей, тенденцій, цінностей, а також навчити жити у злагоді з собою [9]. Для усвідомлення потреби у такій перспективі людині потрібна певна мотивація. Визначення змісту поняття «мотивація» дає можливість більш предметно оцінювати детермінанти соціальної дії як об'єктивного, так і суб'єктивного характеру. Мотивація являє

собою постійне відтворення динамічного взаємозв'язку і взаємозумовленості в параметрах «індивідуальна свідомість – зовнішній світ» [8, с. 99-127]. При цьому саму мотивацію доцільно розглядати як своєрідну дієву процесуальність, спрямовану на подолання протиріччя між потребою і метою.

Економічні вищі навчальні заклади перетворюються на соціально-господарські структури, які тимчасово стирають гостроту молодіжного безробіття, віддаляють проблеми, пов'язані із «дорослим» життям. Вони містять значну частину молодіжного контингенту, приреченого в іншому випадку після закінчення середньої школи опинитися поза сферою продуктивної зайнятості та масово поповнити торговельно-посередницьку сферу або кримінальні структури. При цьому в умовах збереження несприятливих соціально-економічних тенденцій спостерігається чітко виявлений зріст вибору вузу за критерієм безпосередньої близькості до місця проживання [8]. Також місце навчання дедалі частіше обирається з урахуванням матеріальних чинників. Звичайно, на сучасному етапі часткова нейтралізація такої утилітарної мотивації відбувається за рахунок того, що регіональні навчальні заклади розширюють перелік випускових спеціальностей і відкривають у райцентрах свої філії.

За результатами досліджень [8] у більшості випадків (від 75% до 85%) обирається напрямок, який припускає досить високий ступінь варіативності конкретного визначення (вищий навчальний заклад, факультет, спеціальність). Якщо в минулому можна було відносно чітко орієнтуватися на «технічний» чи «гуманітарний» напрямок, то поява за останні роки цілого ряду «симбіозних», або «гібридних», спеціальностей ускладнила для багатьох майбутніх студентів стратегічний вибір напрямку. Отже, самовизначення наразі частіше нагадує гібрид бажань, який виявляє непередбачуваність можливостей щодо реалізації життєвих планів і невпевненість у самих планах. Щодо останніх, більшість воліє включати вигідне працевлаштування, особисті схильності та суспільні стереотипи. Найбільш типовими складовими такого симбіозу бажань, який більшою мірою мають задовольняти вищий навчальний заклад і спеціальність, як правило, є: знання і навички роботи з комп'ютерною технікою, соціально-психологічні знання (вміння спілкування, ведення переговорів, самоконтроль), удосконалення практики володіння іноземною мовою, економічні та правові знання, конкретна професійна спеціалізація [4].

Як показують дослідження, студенти вищих навчальних закладів розглядають вищу освіту не стільки крізь призму однозначного професійного інтересу, скільки як одержання бази знань для наступного інваріантного вибору. Однак результати опитувань свідчать про наявність досить стійкого відсотка студентів, мотивованих не на загальний запас знань, а зорієнтованих вузько професійно. Їх життєва стратегія спирається на принцип «знати у своїй сфері, але досконально». При цьому вони, сподіваючись на успішну кар'єру, посиляються на те, що сучасна виробнича, адміністративна і бізнес-еліта дедалі частіше відчуває потребу в професіоналах високого рівня, але таких, що спеціалізуються за конкретним напрямком (наприклад, фінанси). Значний відсоток студентів із подібною мотиваційною стратегією навчається на деяких спеціальностях, пов'язаних із фінансовою діяльністю. Студенти, як правило, посиляються на досвід економічно розвинених західних країн, де, на їх думку, високий соціальний статус і адекватний рівень оплати гарантований саме професіоналам в окремих галузях. У цілому ж, від 55% до 60% опитаних студентів указували, що розглядають період навчання як «етап для набуття навичок для майбутньої роботи».

На освітні мотивації молоді в нових умовах впливає й те, що відкриваються можливості стрімкого кар'єрного росту (у банківській, підприємницькій, політичній сферах). Студенти розраховують на вдалий збіг обставин, який дасть їм можливість стрімко реалізувати професійні амбіції. Зворотним боком є фаталістична позиція, що існує в органічному зв'язку з вірою в удачу. Відповідно до неї респонденти вказують на марність докладання значних зусиль у набутті професійних навичок. Ознайомлюючись із умовами і критеріями відбору під час працевлаштування, студенти частіше схиляються до песимістичних оцінок своїх кар'єрних перспектив [6, с.168-190].

Таким чином, основою привабливості економічних вищих навчальних закладів для сучасних вітчизняних студентів можна вважати досить широкий вибір професій, що припускає варіативність визначення конкретної спеціальності, достатньо високий рівень соціального попиту на економічні спеціальності у сучасному суспільстві, певна престижність низки економічних професій (менеджер, бухгалтер, економіст), можливість працювати як у державних, так і у приватних структурах, перспективи кар'єрного росту.

Отже, основні освітні мотивації абітурієнтів і студентів-першокурсників вищих навчальних закладів: географічний чинник (найближчий вищий навчальний заклад), ступінь варіативності майбутньої професії; кар'єрні перспективи; життєвий етап. Вказані аспекти привабливості відображаються в очікуваннях молодими людьми певних результатів від навчання в економічних навчальних закладах. Врахування таких очікувань є необхідним у процесі модернізації системи виховної роботи, що проводиться у вищих навчальних закладах економічного профілю.

Окрім мотивації вступу до вищого навчального закладу і вибору майбутньої професії, важливим фактором є *сприйняття навчальної інформації економічних дисциплін та іноземних мов*. Як і інші види виховання, економічне базується на цьому факторі. Сприйняття навчальної інформації студентом залежить від первинної мотивації вступу до навчального закладу, змісту навчання, методики економічного виховання, власного досвіду [5; 7]. З позицій сприйняття навчальної інформації економічних дисциплін та іноземних мов студентів можна поділити на чотири групи [2]. До них належать ті, що: 1) займають активну позицію – 23%; 2) добросовісно виконують громадські доручення – 47%; 3) індиферентно ставляться до цієї роботи – 20%; 4) уникають участі у ній, безвідповідально ставляться до доручень колективу – 10%.

Економічні дисципліни та вивчення іноземних мов у наш час займають одне з провідних місць не тільки в економічних вузах і на економічних факультетах, а практично у всіх вищих навчальних закладах. Демократизація нашої країни і входження її до світового економічного співтовариства відбуватимуться тільки за умови наявності фахівців у галузі економіки та бізнесу, які б вільно володіли певним інструментарієм знань і умінь. До них передусім належать спеціальні знання (державні фінанси, облік і аудит у підприємстві, державний фінансовий контроль, економіка ринку товарів та послуг, маркетинг на ринку товарів та послуг, менеджмент на ринку товарів та послуг, товарознавство непродовольчих товарів, товарознавство продовольчих товарів та комерційна діяльність, казначейська справа, товарознавство та комерційна логістика тощо), знання математики, іноземної мови, інформатики [5; 7].

Знання майбутніх фахівців-економістів мають становити єдиний гнучкий комплекс. Так, наприклад, проведені О. Вишневською дослідження показують, що в галузі вивчення економічної літератури необхідно розвивати у студентів уміння ознайомлювального, вивчаючого та пошукового читання: уважне та вдумливе вивчення ділових паперів, контрактів, угод, самоознайомлення або самоінформування із загальних питань ведення бізнесу; читання журналів і газет, де висвітлюються й обговорюються ділові питання. Частина літератури, з якою має працювати економіст, написана іноземною мовою. Окрім того, таку фахову літературу простіше одержати за допомогою Інтернету, а у роботі часто необхідно використовувати електронні бази даних, спеціальні програми. Все це зумовлює необхідність вільного володіння іноземними мовами, комп'ютерною технікою [3].

Професійне становлення студентів у вищому навчальному закладі залежить від рівня розвитку їхніх пізнавальних властивостей, зокрема таких як: наполегливість, самовладання, інтернальність, емоційна стійкість. Величезний вплив на професійне становлення студентів у вищих навчальних закладах роблять їх професійна спрямованість, значущість навчального завдання та власна активність.

З вищевикладеного можна зробити висновки, що модернізовані освітньо-виховні процеси вищої школи економічного профілю мають ґрунтуватися на вивченні освітніх мотивацій студентів економічних навчальних закладів, особливостей сприйняття ними

навчальної економічної інформації та іноземних мов і рівня сформованості у студентів творчого ставлення до професійних знань.

Висновки. Отже, ми проаналізували фактори, які мотивують молодь до одержання вищої освіти, що сприятиме переорієнтації освітньої системи з функціонально-виконавчої основи на змістовно-пошукову, творчу; розглянули фактор сприйняття навчальної інформації економічних дисциплін та іноземних мов, на якому базується економічне виховання. З позицій сприйняття навчальної інформації проаналізували сучасні освітні мотивації абітурієнтів і студентської молоді, що є особливо важливим для забезпечення такої виховної та навчальної роботи, яка зробить освітній процес цікавим для студентів, відповідним до їх цілей і побажань, додасть привабливості у виборі майбутньої професії.

Література:

1. Белова Л.О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики / Белова Л.О. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 264 с.
2. Бойчук П.М. Економічне виховання студентів педагогічних училищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – К., 1999. – 21 с.
3. Вишневська О.О. Педагогічні умови поліпшення підготовки майбутніх менеджерів у бізнес-коледжі // Наукові записки кафедри педагогіки. – Харків : Константа, 2001. – Вип. VI. – С. 26–32.
4. Волкогонова О. Ідеали сучасної молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах / О. Волкогонова, О. Паніна, О. Маслов // Вища освіта. – 2002. – № 6. – С. 42–55.
5. Михайлов О. В. Формування соціальної зрілості студентів економічного профілю : дис... канд. пед. наук : 13.00.07 / Кіровоградський держ. педагогічний ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2000. – 202 с.
6. Налчаджян А.А. Социально-психологическая адаптация личности: (Формы, механизмы и стратегии). – Ереван : Изд.-во Ан АрмССР, 1988. – 387с.
7. Чаплицька Г.В. Формування творчого ставлення до професійних знань студентів економічних спеціальностей : дис... канд. пед. наук : 13.00.04. / Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2003. – С. 19.
8. Яковенко А.В. Вплив суспільних чинників на студентську молодь (мотиваційний аспект) / А. Яковенко // Соціологія : теорія, методи, маркетинг. – 2000. – № 1. – С. 82–88.
9. Marshall B. Rosenberg. Nonviolent Communication: A Language of Compassion. – Puddle Dancer Press: (March 1999). – 211 p.

У статті розглядаються освітні мотивації студентів економічних навчальних закладів, особливості сприйняття ними навчальної економічної інформації та іноземних мов, рівень сформованості у студентів творчого ставлення до професійних знань.

Ключові слова: фактори освітньо-виховного процесу, студентська академічна група, вищі економічні навчальні заклади, освітні мотивації, сприйняття навчальної інформації, початковий етап навчання, соціально-психологічні аспекти, професійні знання, виховна діяльність.

В статье рассматриваются образовательные мотивации студентов экономических учебных заведений, особенности восприятия ими учебной экономической информации и иностранных языков, уровень формирования у студентов творческого отношения к профессиональным знаниям.

Ключевые слова: факторы образовательно-воспитательного процесса, студенческая академическая группа, высшие экономические учебные заведения, образовательные мотивации, восприятие учебной информации, начальный этап обучения, социально-психологические аспекты, профессиональные знания, воспитательная деятельность.

In the article the basic factors of educational process in the academic groups of higher economic educational institutions during the foreign language studying are described. Students' educational motivation, their peculiarities of economy and foreign languages comprehension, the level of students' creative attitude to professional knowledge formation are also disposed.

Keywords: the factors of educational process, a students' academic group, higher economic academic institutions, educational motivation, learning information comprehension, primary stage of education, socio-psychological aspects, professional knowledge, educational activity.

УДК 378:811.111+37.064.2

Г.П. Шролик
м. Вінниця, Україна

МЕТОДИ, ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В СПІВВІДНОШЕННІ ІЗ ПРОФЕСІЙНО-КВАЛІФІКАЦІЙНИМИ ВИМОГАМИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Педагогічний експеримент з перевірки рівня готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями у навчальній діяльності засвідчив недостатній рівень сформованості готовності майбутніх учителів іноземної мови саме до педагогічної взаємодії з учнями в майбутній професійній діяльності. Тому виникла необхідність розробити методiku підготовки майбутніх учителів іноземної мови, яка б була орієнтована не лише на наше завдання підготовки до педагогічної взаємодії з учнями у майбутній навчальній діяльності, а й відповідала стандартам освітньо-кваліфікаційної характеристики відповідної спеціальності.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. З метою з'ясування рівнів готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності було визначено критерії та показники їх сформованості. Готовність як цілісна система в складі психологічної, інтелектуальної і технологічної здатностей перевірялась за особистісно-мотиваційним, професійно-когнітивним і організаційно-операційним критеріями. У розробці методики формування відповідної готовності та підборі методів, прийомів і засобів ми використовували доробки таких науковців як О. Акімова, В. Каплінський, Н. Молодцова, С. Ніколаєва, О. Тарнопольський, А. Хуторський [1; 2; 3; 4; 8; 10].

Готовність майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності формувалась та оцінювалась за такими компонентами як особистісно-мотиваційний (що передбачав *організацію освітнього середовища на суб'єкт-суб'єктних засадах*) із такими показниками як мотиви, особистісні якості та креативність. Змістом даної компетентності за стандартами освітньо-кваліфікаційної характеристики є *лінгвометодична компетенція* – вміння застосувати різні методи щодо створення атмосфери співпраці, подолання негативних форм поведінки через реалізацію індивідуального підходу, диференціацію пізнавальної та навчально-комунікативної діяльності у вивченні іноземної мови; *лінгвометодична компетенція* – здатність за допомогою психологічних методів дослідження визначати рівень розвитку групи, її структуру, міжособистісні стосунки; аналізувати власний стиль професійної діяльності. Засобами та прийомами формування цієї компетентності були: застосування автентичної англомовної методики «Students Teaching Competences» [12] для оцінки професійної педагогічної діяльності, такі прийоми як: «диригування уроком», «співкерування класом»; «усунення порівнянь у співтоваристві», «постановка чітких цілей», «заохочення ризику»; засобами: проблемні педагогічні ситуації, психологічні тести (за А. Марковою, А. Ніконовою); також прийом «дивуй!», прийом «фантастична додача», «відстрочена відгадка», визначення індивідуального стилю викладання; «розвиток емпатії – дві сторони проблеми» (студент ставить себе на місце головного героя книги, фільма тощо та має виправдати його дії, визначення індивідуального педагогічного стилю.

Лінгвометодична компетенція включала вміння добирати зміст, методи, форми, які спрямовані на створення умов для індивідуального розвитку; вміння поєднувати традиційну роботу над матеріалами з використанням інноваційних технологій; вміння актуалізації знань і навичок, зміни умови презентації однотипних завдань, розвитку мовної здогадки шляхом зіставлення, аналізу, спостереження, через проведення ігор евристичного характеру [6, с. 7]. Засобами є творчі уроки за зразком і рекомендаціями, розробка творчих завдань, постановка проблемних навчальних завдань. Прийомами запровадження є «метод проєктів», «мозковий

штурм»; «колаж», упровадження прийомів написання творчих завдань. Виробничою функцією, відповідно до стандарту ОКХ є розвивальна.

Професійно-когнітивний компонент діагностики готовності до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності передбачав формування іншомовної комунікативної компетентності із показником професійно-педагогічні знання та вміння і фахово-лінгвістичні знання та вміння, виробнича функція згідно з ОКХ є навчальною, гностичною, організаційною, планувальною. Компетентність включала володіння такими компетенціями як: *Лінгвометодична компетенція* реалізувалась через уміння прогнозувати виникнення проблем, аналізувати власну педагогічну діяльність, діяльність учнів, процес навчання та його результати та знаходити оптимальні шляхи удосконалення методів і форм роботи, визначати шляхи корекції та попередження помилок; підбирати відповідні засоби чи розробляти власні залежно від мети навчання, щоб забезпечити ефективність процесу навчання; планувати процес навчання, виховання та розвитку, координуючи мету, зміст, методи, форми, засоби на різних етапах педагогічної діяльності; реалізуючи діяльність щодо формування мовленнєвих умінь та навичок учнів уміти планувати застосування різних видів вправ, добирати та конструювати засоби навчання та дидактичні матеріали для забезпечення індивідуальних програм розвитку учнів в процесі навчання. Застосовувались такі прийоми, як: розв'язання педагогічних ситуацій і моральних дилем (за В. Каплінським) [3]; самостійне складання творчих завдань за алгоритмом, розробка фрагментів уроку творчого характеру, мультимедійні засоби; інтерактивні прийоми: «симпозіум», «незвичайна доповідь», «захоплюючі історії».

Лінгвістична компетенція передбачала вміння формувати лексичну, граматичну, фонологічну, графічну й орфографічну іншомовну компетенцію спираючись на знання про букви іншомовного алфавіту, транскрипційні знаки, правила читання та орфографії на основі розширення знань з рідної мови на основі усномовленнєвих навичок через відповідні вправи в певній логічній послідовності комплексно.

Лінгвокраїнознавча компетенція включала в себе вміння добирати країнознавчий матеріал і створювати відповідні навчально-мовленнєві ситуації, мотивуючи пізнавальну діяльність учнів в оволодінні країнознавчою і лінгвокраїнознавчою інформацією на підставі знань про історію, географію, економіку, державний устрій, звичаї, традиції, літературу, мистецтво, мовленнєвий і немовленнєвий етикет країни. Застосовувались такі засоби як вивчення та використання на практиці методичних рекомендації щодо налагодження взаємодії на уроці іноземної мови англ. мовою «Let's Talk»; актуалізація класно-урочної лексики та інструкцій щодо її застосування англійською мовою «Easy English Communication at the Secondary Level/Classroom Expressions» шляхом відтворення її у діалогічних ситуаціях штучно змодельованої навчальної діяльності; проводився аналіз помилок з тестів успішності, складання типологічної таблиці помилок; опрацювання автентичних текстів соціокультурного спрямування, перегляд художніх і документальних фільмів професійно-педагогічного спрямування – англійською мовою та відеофільмів із записами уроків студентів-практикантів під час проходження ними педагогічної практики; *лінгвометодична компетенція* передбачала вміння організувати процес оволодіння іншомовним спілкуванням цілеспрямовано, координуючи зв'язки між цільовим, стимулятивно-мотиваційним, операційно-діяльнісним, контрольно-коригуючим та оцінно-результативним компонентами процесу. Ефективними прийомами були самонавчання, взаємонавчання (сильніші студенти інструктують слабших); «рухливі шеренги»; візит гостя-іноземця; конструювання «евристичних запитань», «сім запитань Квінтіліана», «зворотній діалог», «кинуте каміння», «фантастичний банан», «опис функцій», «знайди помилки»; розробка та виконання лексико-граматичних вправ творчого характеру на матеріалі іноземної мови [5].

Організаційно-операційний компонент готовності передбачав *активізацію когнітивної та комунікативної діяльності методами інноваційного навчання*, містив такі показники як оцінно-рефлексивні вміння та комунікативні вміння. Згідно з професійними вимогами виробничою функцією цієї компетентності є контролююча і діагностична.

Лінгвометодична компетенція мала у своєму змісті вміння аналізувати власне ставлення до професійної діяльності, до учнів, до колег, власну педагогічну діяльність, процес навчання та його результати та знаходити оптимальні шляхи удосконалення методів і форм роботи, визначати шляхи корекції та попередження помилок; підбирати відповідні засоби чи розробляти власні залежно від мети навчання, щоб забезпечити ефективність процесу навчання. Запропонованими засобами слугували: методичне портфоліо: форма плану-конспекту уроку, планування змісту, форм та методів викладання навчального матеріалу; діагностика моделі педагогічного спілкування, визначення недоліків у професійній поведінці з метою набуття необхідних особистісних якостей. Прийомами, що застосовувались були: складання плану-конспекту уроку, складання методичних портфоліо; прийом «диригування уроком».

Лінгвометодична компетенція передбачала вміння визначати шляхи удосконалення власних комунікативно-навчальних умінь; створюючи навчальні ситуації, підбираючи навчальний матеріал, у якому відображені загальнолюдські моральні цінності; вміти підготувати учнів до аналізу подій, фактів і тим самим сприяти формуванню позитивних рис характеру; користуючись іноземною мовою, формувати в учнів комунікативні вміння з метою оволодіння ними стратегією і тактикою діалогічного і групового спілкування; сприяти розвитку емоційно-вольової сфери особистості, готовності до самовдосконалення, що дозволить забезпечити індивідуальний розвиток особистості засобами навчального предмету. Прийомами були: тренування виходу до рефлексивної позиції (за алгоритмом Б. Островського), застосування автентичної англомовної методики «Student Teaching Competences» [12] для оцінки професійної педагогічної діяльності, аналіз викладацьких компетенцій англійською мовою; «підвищення можливостей контролю» (студенти самі виставляють оцінки, виступаючи у якості викладача). Методами є діалогічні форми роботи з викладачем і колегами, заповнення та аналіз результатів методики шкала «Техніка спілкування» Н.Творогова (анкетування та перевірка у діалогах); виконання ситуативних завдань у діалогічній формі.

Висновки. Визначена, відповідно до педагогічних умов розроблена та обґрунтована модель реалізації підготовки майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності, на основі методики, що базується на суб'єктному, компетентнісному й контекстному підходах до педагогічної взаємодії, підтвердила ефективність розвитку психологічної, інтелектуальної та технологічної здатності майбутніх учителів до педагогічної взаємодії. Упроваджений задля досягнення достатнього та високого рівнів готовності алгоритм з трьох кроків довів доцільність поступового переходу до суб'єкт-суб'єктних форм роботи (Крок 1 – на етапі ознайомлення відбувалось вивчення матеріалів методичного портфоліо, проходження психологічних тестів та методик із наступним аналізом. На цьому етапі робота відбувалась у режимі викладач-студент, викладач-група). Основний етап (Крок 2 – відтворення із активним апробуванням запропонованих засобів, прийомів та форм в процесі презентації власних фрагментів уроку іноземної мови, розробкою власного креативного навчального продукту, складанням типологічної карти помилок, оцінкою роботи колег, взаємним навчанням у режимі студент-студент, студент-група) мав вирішальний вплив на формування належного рівня готовності до педагогічної взаємодії. Третій етап (Крок 3, що включав актуалізацію та інтеріоризацію набутих знань, умінь і навичок у процесі проведення міні-уроків англійської мови за участю колег-студентів, оцінку досягнень за шкалою розвиненості компетенцій, рефлексію та розробку подальшої стратегії самовдосконалення) довів свою продуктивність у відтворенні відповідних педагогічних умов і формуванні певного типу особистості та професіонала, а також оволодіння ним способами втілення набутих компетентностей у професійній діяльності.

Література:

1. Акімова О. В. Теоретико-методологічні засади формування творчого мислення майбутнього вчителя в умовах університетської освіти : монографія / О.В.Акімова. – Вінниця : ТОВ «Вінницька міська друкарня», 2007. – 352 с.
2. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. доктор пед. наук, проф. С. Ю Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
3. Каплінський В. В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навч. посіб. для майбутніх вчителів / В. В. Каплінський. – Вінниця, 2003. – 79с.
4. Маркова А. К. Психология труда учителя : кн.для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 190 с. – (Психол. наука – школе).
5. Молодцова Н. Г. Практикум по педагогической психологии / Н. Г. Молодцова. – СПб. : Питер, 2007. – 208 с.
6. Стандарт вищої освіти : освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спец. 6. 010100 напрямку підготовки 0101 педагогічна освіта / [розробники : С. Ю.Ніколаєва, М. І.Соловей, О. Б. Бігич, О. М.Шерстюк, Л. М. Пасічник та ін.] – К. : Міністерство освіти і науки України, 2004. – 24 с.
7. Стандарт вищої освіти : освітньо-професійна програма бакалавра за спец. 6. 010100 напрямку підготовки 0101 педагогічна освіта [розробники : С. В.Тезікова, С. І.Потапенко, А. М. Трибуханчик, Л. С.Панова, Н. М.Жилко та ін.]. – К. : Міністерство освіти і науки України. – 2004. – 153 с.
8. Тарнопольський О. Б. Використання інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей / О. Б. Тарнопольський // Вісник Житомирського державного університету. - Вип. 53. – Житомир, 2010. – С. 47–51. – (Педагогічні науки).
9. Тест комунікативних умінь Л. Міхельсона [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.job.ammou.org.ua/data/002_6.html.
10. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541 с. – (Серия «Учебное пособие»).
11. Якубовська О. М. Основи дидактичної взаємодії / О. М. Якубовська, І. М. Гапійчук. – Вінниця : Велес, 2001. – 108 с.
12. Student Teaching Competencies: Bucknell University [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bucknell.edu/x917.xml>.

У статті представлено методи, прийоми та засоби формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до педагогічної взаємодії з учнями в навчальній діяльності в співвідношенні із професійно-кваліфікаційними вимогами до майбутніх спеціалістів даного фаху.

Ключові слова: *готовність до педагогічної взаємодії, освітньо-кваліфікаційна характеристика, методи, прийоми та засоби формування готовності.*

В статье представлены методы, приемы и средства формирования готовности будущих учителей иностранного языка к педагогическому взаимодействию с учениками в учебной деятельности в соответствии с профессионально-квалификационными требованиями к будущим специалистам данного профиля.

Ключевые слова: *готовность к педагогическому взаимодействию, образовательно-квалификационная характеристика, методы, приемы и средства формирования готовности.*

The article highlights methods, ways and means of forming the readiness of the future teachers of foreign language for pedagogic interaction with pupils in educational environment in accord with professional-qualificational requirements for the specialists of the given profile.

Keywords: *the readiness for pedagogic interaction, educational-qualificational characteristics, methods, ways and means of readiness formation.*

АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ

Постановка проблеми. Перетворення України в самостійну та розвинену державу неможливе без реформування системи освіти шляхом переорієнтації з традиційно-когнітивного (предметного) до особистісно-розвивального підходів. У перспективі вищих навчальних закладів є прагнення зробити акцент на розвитку особистості як суб'єкта засвоєння, використання і відтворення культурних цінностей, найвищою з яких є сама людина. Надзвичайно важливим це завдання є для системи професійної підготовки майбутніх практичних психологів в умовах вищої школи. Проте впровадження та реалізація особистісно-орієнтованих технологій професійної підготовки майбутніх практичних психологів можлива за умови створення та впровадження нових змістовних моделей самої психологічної діяльності.

Завдання підготовки фахівців для основних сфер психологічної діяльності в сучасній соціокультурній ситуації набуває особливої актуальності, що викликає необхідність підготовки висококваліфікованих практичних психологів для здійснення психологічної роботи з різними цільовими групами, зокрема зі студентами з обмеженими можливостями.

Аналіз попередніх досліджень. Питання змісту професійної підготовки майбутніх фахівців розглядається у роботах С. Харченко, Б. Гершунського, В. Поліщук, О. Мороз, А. Капської тощо. У багатьох дослідженнях (Л. Ахмедзянова, О. Бондаренко, Ф. Гоноблін, Т. Ільїна, Е. Карпова, Л. Кондратова, Н. Кузьміна, А. Лисенко, В. Панок, О. Сластьонін, В. Семиченко, О. Цокур, О. Щербаков та інші) професійна підготовка майбутніх фахівців розглядається як цілісний процес, у якому відбувається засвоєння і закріплення загальнопсихологічних і спеціальних знань, умінь і навичок. Результатом підготовки виступає готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності. Вважаючи вищесказане результатом ефективної підготовки студентів-психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями, ми розглядали формування певного рівня готовності майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка фахівців психологічної сфери здійснюється у вищих навчальних закладах III-IV рівня акредитації та за різними формами: очна, очно-заочна, заочна, екстернат, дистанційна.

Одним із чинників підготовки студентів-психологів до професійної діяльності є чітке уявлення про зміст та цілі підготовки. Зміст навчання або зміст освіти фахівця виступає як основний компонент даного процесу в умовах вищого навчального закладу. На думку дослідників проблем вузівського навчання, зміст освіти є синтезом сукупності наук, навчальних дисциплін, що входять у навчальні плани та зафіксовані навчальними програмами підготовки фахівців. Зміст навчання визначається об'ємом і науковим рівнем знань із суспільно-фундаментальних і професійно-орієнтованих наук, системою вироблених умінь і навичок застосування знань, їх практичного використання [2, с. 25].

Б. Гершунський зміст навчання розуміє як обґрунтовану, логічно впорядковану та зафіксовану в навчальній документації наукову інформацію про матеріал, який необхідно вивчити, що й визначає зміст навчальної діяльності викладача і діяльності навчання студентів [1, с. 23]. Таким чином, ми можемо вважати, що у загальному розумінні поняття «зміст навчання» є характеристикою структурованої системи навчальної інформації.

Зміст підготовки фахівців розглядається С. Харченко [3] як комплексна програма, підґрунтям якої є системний підхід, програмно-цільовий метод планування й управління процесом навчання. Автором визначено загальнодидактичні та спеціальні вимоги до змісту фахової підготовки студентів: відповідність змісту підготовки цілям навчання студентів;

науковість; встановлення і врахування міжпредметних зв'язків; відповідність змісту реальним навчальним можливостям студентів; зв'язок теорії з практикою; єдність основних змістовних блоків вузівської освіти; гуманізація; відкритість і принципова незавершеність; формування алгоритмів професійної діяльності тощо [3, с. 51-59]. У своєму дослідженні ми погоджуємося з позицією дослідника, що зміст навчальної інформації, який пропонується для засвоєння студентам обумовлює структуру та зміст професійної підготовки майбутніх практичних психологів у вищому навчальному закладі.

У сучасних наукових дослідженнях проблем професійної підготовки майбутніх практичних психологів акцентується увага на особливостях змісту підготовки фахівця в психологічній сфері. Вони обумовлені тим, що: практичний психолог працює у відкритому середовищі і має справу в своїй діяльності з різними віковими та соціальними групами; у його роботі в органічному поєднанні виступають загальногуманітарні знання та конкретні проблеми людини; формування стилю професійної діяльності базується на вмінні взаємодіяти з різними соціальними інститутами, адміністративними органами, фахівцями, незалежно від конкретних обставин, уміння слухати людей, володіти здатністю надання допомоги в кризових ситуаціях, уміння вирішувати особистісні та міжособистісні проблеми клієнта, працювати в неформальному середовищі; співпереживати, співчувати; володіти здатністю до саморефлексії, саморегуляції тощо.

Проведений аналіз літератури, наукових досліджень, ознайомлення з досвідом роботи вузів дозволяє стверджувати, що вибір цілей має відповідати двом критеріям. По-перше, це відповідність цілей навчального процесу цілям, обумовленим соціальним замовленням суспільства, по-друге, це відповідність цілі навчання як розвитку та становленню майбутніх фахівців-психологів, так і їхній активності у вирішенні проблем науки та суспільства.

Підготовка майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями має за мету засвоєння студентами-психологами системи знань, умінь і навичок, формування якостей особистості та мотивації до майбутньої професійної діяльності, що необхідні для ефективної роботи в зазначеній сфері.

Традиційно зміст фахової підготовки практичних психологів передбачає такі цикли підготовки: гуманітарна та соціально-економічна підготовка, природничо-наукова, що забезпечує певний освітній рівень; професійна (професійно-орієнтована) та практична підготовка, що разом із попередніми циклами забезпечує певний освітньо-кваліфікаційний рівень.

Основними вимогами забезпечення ефективності змістового наповнення професійної підготовки студента, вважаємо, є:

- забезпечення єдності освітніх і професійних змістових блоків;
- створення позитивного емоційно-сприятливого освітнього середовища;
- застосування різноманітних форм і методів активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- координація змісту професійної підготовки відповідно до індивідуально-типологічних особливостей студента, рівня його особистісного розвитку;
- залучення студентів до самостійної науково-пошукової діяльності.

З метою визначення змісту навчального процесу з підготовки майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями було здійснено спеціальний аналіз блоку навчальних дисциплін. Це дозволило дослідити можливості конкретних програм цього блоку в формуванні професійних умінь і навичок студентів-психологів, необхідних для роботи зі студентами з обмеженими можливостями.

У навчальному плані підготовки практичних психологів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр і спеціаліст визначений перелік дисциплін:

- гуманітарної та соціально-економічної підготовки;
- природничо-наукової підготовки;
- професійної та практичної підготовки;
- професійно-орієнтована підготовка

- професійно-практична підготовка
- варіативна підготовка.

Таблиця 1

Аналіз робочих програм навчальних дисциплін

№ з/п	Назва навчальної дисципліни	Тематика лекцій
1.	«Патопсихологія»	«Уявлення про біологічний та соціальний розвиток психіки», «Поняття «патопсихологічний синдром», Основні патопсихологічні синдроми та їх характеристика», «Методи патопсихологічного дослідження», «Порушення сприйняття», «Порушення пам'яті», «Порушення мислення».
2.	«Психологія рефлексивності»	«Категорійний аналіз рефлексивної проблематики», «Типологія рефлексивних процесів і їх розвиток у людини», «Особливості розгортання смислової сфери студентів», «Рефлексивні методи навчання»
3.	«Практикум з групової психокорекції»	Всі лекції
4.	«Теорія та практика психоаналізу»	«Техніки психоаналізу», «Передумови ефективності психоаналізу»,
5.	«Основи групової психокорекції»	«Ігротерапія», «Арттерапія», «Психогімнастика», «Психодрама», «Індивідуальна психокорекція», «Групові психокорекції», «АСПН як метод групової психокорекції»
6.	«Загальна психологія»	«Особистість», «Спілкування», «Загальна характеристика пізнавальних процесів», «Сприйняття», «Пам'ять», «Увага», «Мислення», «Уява», «Емоції та почуття», «Воля», «Темперамент», «Характер», «Здібності»,
7.	«Вікова психологія»	«Вікові кризи», «Розвиток особистості в юнацькому віці»
8.	«Педагогічна психологія»	«Психологія навчання»
9.	«Психологія особистості»	«Індивідуальність особистості», «Формування і розвиток особистості», «Розвиток особистості в групах»
10.	«Основи анатомії та фізіології нервової системи»	Всі лекції
11.	«Психофізіологія»	Всі лекції
12.	«Захворювання нервової системи»	Всі лекції
13.	«Спецпрактикум з індивідуального консультування»,	Всі лекції
14.	«Методи роботи з психомалюнком»	Всі лекції
15.	«Психодіагностика»	«Психометричні засади психодіагностики», «Психодіагностика пізнавальних процесів», «Психодіагностика психічних станів», «Психодіагностика властивостей»
16.	«Організація та проведення соціально-психологічного тренінгу»	«Класифікація тренінгових груп, їх завдання та принципи», «Механізми та ефекти тренінгу. Групові динаміка. Етапи роботи групи», «Підготовка та проведення тренінгу», «Оцінка ефективності тренінгу»
17.	«Конфліктологія»	«Фактори, що впливають на виникнення конфліктів у групах», «Технології вирішення конфліктних ситуацій»

Професійно-практична підготовка студентів-психологів освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр і спеціаліст містить перелік дисциплін, пов'язаних із тематикою нашої роботи. До них належать: «Основи анатомії та фізіології нервової системи», «Психофізіологія», «Захворювання нервової системи», «Загальна психологія», «Психологічна служба в системі освіти», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Сучасні теорії глибинної психології», «Психодіагностика», «Основи групової психокорекції», «Основи психологічного консультування», «Основи патопсихології», «Основи дефектології», «Практикум з групової психокорекції», «Арт-терапія», «Психологія творчості», «Основи психотерапії», «Психологія особистості», «Психолого-педагогічні засади міжособистісного спілкування», «Теорія та практика розвиваючого навчання», «Основи професіоналізму психолога-практика», «Конфліктологія», «Організація та проведення соціально-психологічного тренінгу»,

«Психологія самопізнання», «Гендерна психологія», «Психологія кризових станів», «Методи психотерапевтичної роботи», «Акцентуації особистості та їх корекція», «Психопрофілактика стресу», «Психологія агресії», «Психологія девіантної поведінки», «Психологія рефлексивності», «Спецпрактикум з індивідуального консультування», «Методи роботи з психомалюнком», «Теорія та практика психоаналізу», «Внутрішня динаміка психіки», «Психологія самосвідомості».

Провівши аналіз робочих програм зазначених дисциплін, ми виділили теми, пов'язані з роботою майбутніх практичних психологів зі студентами з обмеженими можливостями. Тематика лекцій представлена в таблиці 1.

Як бачимо, у багатьох із перерахованих тем навчальних дисциплін не враховується специфіка та особливості студентів-інвалідів (підвищена емоційна збудливість у поєднанні з вираженою нестійкістю вегетативних функцій; загальна гіперестезія; підвищена виснаженість нервової системи; слабкість волевих зусиль; підвищена сугестивність; виникнення катастрофічних реакцій у процесі фрустраційних ситуацій; апатико-абулічний синдром – стан повної байдужості, неучасті, сором'язливості, загальмованість; гіперкінетичний синдром – руховий неспокій, підвищена дратівливість; фобічний синдром – підвищена вразливість у поєднанні з емоційною збудливістю та афективною інертністю – обумовлює фобії у вигляді страху самотності, висоти, пересування; у підлітковому віці – це страх хвороби і смерті тощо). Тому ми вважаємо, що в рамках дисципліни «Психологія особистості» доцільно було б ввести такі теми: «Психологія особи з обмеженими можливостями», «Формування і розвиток особи з обмеженими можливостями»; в рамках дисципліни «Психодіагностика» – «Методи вивчення та діагностики розвитку, що відхиляється від норми». До тематики лекцій з «Організації і проведення соціально-психологічного тренінгу» ми рекомендували б ввести тему «Основи тренінгової роботи з особами з обмеженими можливостями».

У зв'язку з відсутністю дисципліни, спрямованої на підготовку майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями, необхідно розробити програми спецкурсів «Психологічний супровід студентів із обмеженими можливостями», «Психологія людини з обмеженими можливостями».

Висновки. Таким чином, у сучасних умовах становлення України як самостійної та розвиненої держави виникає необхідність реформування системи освіти, що передбачає перехід із традиційно-когнітивного до особистісно-розвивального підходів у процесі підготовки майбутніх фахівців. Проаналізувавши сучасні наукові дослідження, ми дійшли висновку, що одним із чинників підготовки майбутніх практичних психологів до професійної діяльності є чітке уявлення про зміст та цілі підготовки та їх дотримання. З метою визначення змісту навчального процесу з підготовки майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями було здійснено спеціальний аналіз блоку навчальних дисциплін. Це дозволило дослідити можливості конкретних програм цього блоку в формуванні професійних умінь і навичок студентів-психологів, необхідних для роботи зі студентами з обмеженими можливостями. Аналіз показав, що в багатьох дисциплінах не враховуються специфіка та особливості студентів із обмеженими можливостями, що викликає необхідність розробки програм спецкурсів, спрямованих на підготовку майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями.

Перспективи. Подальше дослідження передбачається провести у напрямку розробки програм спецкурсів, спрямованих на підготовку майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями.

Література:

1. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / РАН; Институт теории образования и педагогики / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

2. Мороз О.Г. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : навч. посібник / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова ; Інститут вищої освіти АПН України / [О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І. Філіпенко та ін.] ; О.Г. Мороз (ред). – К. : НПУ, 2001. – 338 с.

3. Харченко С.Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С.Я. Харченко. – Луганск : Альма матер, 1999. – 138 с.

Автором проведений аналіз наукових досліджень з питань змісту та цілей професійної підготовки майбутніх фахівців, а також аналіз блоку навчальних дисциплін з метою визначення змісту навчального процесу з підготовки майбутніх практичних психологів до роботи зі студентами з обмеженими можливостями.

Ключові слова: зміст підготовки, цілі підготовки, майбутні практичні психологи, студенти з обмеженими можливостями.

Автором проведен анализ научных исследований по вопросам содержания и целей профессиональной подготовки будущих специалистов, а также анализ блока учебных дисциплин с целью определения содержания учебного процесса по подготовке будущих практических психологов к работе со студентами с ограниченными возможностями.

Ключевые слова: содержание подготовки, цели подготовки, будущие практические психологи, студенты с ограниченными возможностями.

The author analyzes research on the content and purpose of training future professionals, as well as the analysis unit of academic disciplines in order to determine the content of the educational process for the preparation of future practical psychologists to work with students with disabilities.

Keywords. The content of training, target training, future practice, psychologists, students with disabilities.

УДК 372.853.315.6

С.О. Яцишен, Л.І. Поліщук, М.І. Поліщук
м. Вінниця, Україна

РОЛЬ ДЕМОНСТРАЦІЙНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ЕЛЕКТРОСТАТИКА»

Постановка проблеми. У вік глобальних науково-технічних перетворень природничо-математична освіта є наріжним каменем прогресу, основою людського світорозуміння. Знання фізичної науки значною мірою визначає формування цілісної наукової картини світу, сприяє інтелектуальному розвитку особистості. Оновлення, модернізація змісту фізичної освіти стають нагальною потребою часу. Фізика – наука експериментальна, її вивчення немислиме без суб'єктивної практичної діяльності учнів, студентів.

Вивчення фізики в школі розпочинається з тверджень про те, що фізика – це наука про природу і основним засобом вивчення природи є експеримент.

Навчальний фізичний експеримент є невід'ємною органічною частиною курсу фізики. Вдале поєднання теоретичного матеріалу і експерименту дає, як показує практика, найкращий педагогічний результат [2, с. 5].

Фізичні досліди поповнюють і розширюють світогляд студентів. Вони породжують правильні початкові уявлення про фізичні явища і процеси, розкривають закономірності, знайомлять з методами дослідження, показують будову і принцип дії приладів і установок, ілюструють технічні застосування фізичних законів. Усе це конкретизує, робить більш зрозумілим і переконливим викладання вчителем нового матеріалу, спонукає інтерес до предмету.

Студенти знайомляться з науковими методами дослідження природних явищ і водночас використовують ці методи для відкриття суб'єктивно нового для себе. Навчальний процес певною мірою повторює логіку наукового пізнання. Розвиваються загальнонавчальні і спеціальні уміння, способи діяльності щодо вивчення природи.

Задача викладача фізики зводиться в кінцевому результаті до того, щоб у результаті його спільної з учнями роботи вони пізнавали світ фізичних явищ, навчилися застосовувати отримані знання у своїй майбутній практичній діяльності [3, с. 4].

Без фізичного експерименту урок фізики втрачає свою основну привабливість, яка полягає у тому, що учень має змогу сам переконатись у істинності існуючих тверджень, «доторкнутися» до приладів, здивуватися побаченому, замислитися над ним [1, с. 149].

Аналіз попередніх досліджень. Проблеми фізичного експерименту, проведення практичних досліджень, розвиток творчих здібностей учнів і студентів у процесі власної діяльності на заняттях і в позанавчальний час висвітлюються в роботах С. Гончаренка, В. Разумовського, Є. Коршака, О. Кабардіна, В. Орлова, О. Іваненка, Л. Клапуша та інших.

У своїх працях Є. Коршак наголошує на необхідності розвитку мислення, технічної творчості та винахідництва молоді, самостійності в навчанні та продуктивності праці. Він підкреслює, що «виняткове значення мають лабораторні й практичні заняття, які повинні акцентувати увагу учнів не лише на формуванні практичних умінь і навичок, а й на ознайомленні з сучасними методами дослідження, на оцінці достовірності й точності знайдених результатів» [5, с. 31].

Ф. Кабардін рекомендує роботу над кожним завданням починати з пошуку можливих варіантів теоретичного розв'язання поставленої задачі, вибору кращого з них. Далі потрібно спланувати і виконати необхідні експерименти, скласти звітні таблиці, накреслити графіки, виконати рисунки, оцінити границі похибок вимірювань, сформулювати висновки про результати експериментальних досліджень оформити звіт.

У своїй роботі «Обучение и научное познание» В. Разумовський писав, що самостійні дослідження сприяють не лише усвідомленому оволодінню знаннями, а й оволодінню науковим підходом до матеріалу, що вивчається [6].

Мета статті – продемонструвати умови найкращого проведення цікавих експериментів з електростатики.

Виклад основного матеріалу.

Дослід 1. Силові лінії електричного поля.

Демонстрація силових ліній електричного поля заснована на тому, що діелектрики з діелектричною проникністю більшою, ніж діелектрична проникність довкілля, або що мають малу провідність, узяті у вигляді невеликих часток або легких смужок, розташовуються в електричному полі уздовж силових ліній.

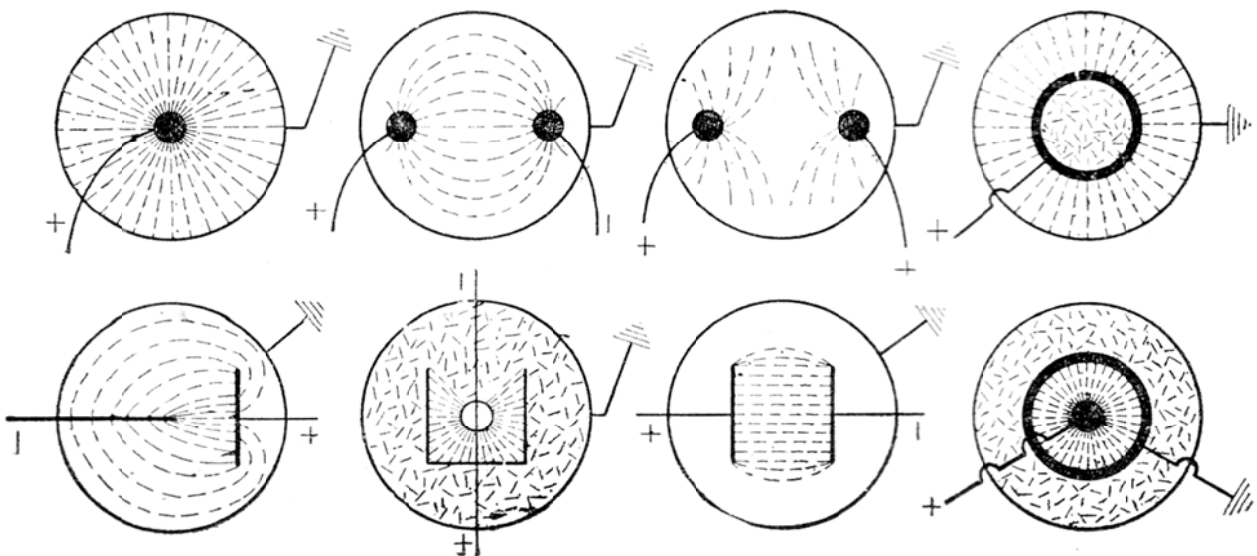


Рис. 1.

Значно досконаліша і наочно цікавіша демонстрація – показ силових ліній за допомогою дрібних кристалів або крупинок у рідкому діелектрику. Найкраще узяти кристалики хініну або манну крупу і помістити їх у рідкий діелектрик, що має досить велику в'язкість, наприклад, касторову олію. Дослід показують у горизонтальній проекції. Олію наливають у невисоку (1-2 см) скляну кювету, в яку вкладені електроди різної форми, з'єднані з полюсами електростатичної машини. Наливши в кювету олію і насипавши туди кристали або крупинки, їх розмішують скляною паличкою. Потім, створивши за допомогою електростатичної машини електричне поле між електродами, бачать, що крупинки розташовуються уздовж силових ліній поля, утворюючи картину поля, відповідну цій конфігурації електродів (рис. 1)

Рекомендується демонструвати поля: 1) поодинокі заряджені кулі, 2) двох різнойменно заряджених куль, 3) двох однойменно заряджених куль, 4) диска і вістря, 5) циліндра Фарадея з кульовим електродом усередині нього, 6) поле між обкладинками конденсатора, 7) поле при електростатичному захисті.

Особливості виконання демонстрацій:

1. При горизонтальній проекції як електроди зручніше брати замість куль диски.
2. Шар олії має бути висотою у декілька міліметрів.
3. Перед дослідом кювету треба ретельно вимити і висушити.
4. Різницю потенціалів між електродами машини не слід робити надмірно великою, щоб не проскочила іскра.

Дослід 2. Взаємодія електричних зарядів.

Перший дослід виконується за допомогою двох «султанів». «Султани» складаються з декількох десятків тонких смужок кольорового цигаркового паперу, укріплених на металевому стержні, що вставлений в ізолюючий штатив. Спочатку беруть один «султан» і приєднують його провідником до одного з полюсів електростатичної машини. Паперові смужки «султана» розташуються радіально, показуючи картину поля одиночного заряду.

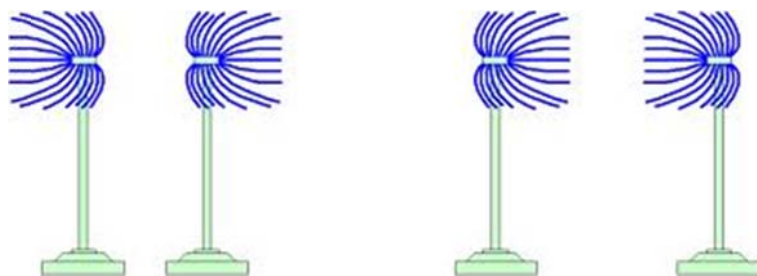


Рис. 2.

Потім до полюсів машини приєднують два «султани», демонструючи поле двох однойменних зарядів. Приєднавши провідником перший «султан» до одного полюса електростатичної машини, а другий до другого, спостерігають, як паперові смужки різних «султанів», притягуючись одна до одної, одночасно залишаються на деякій відстані від сусідніх смужок. Спочатку «султани» встановлюють достатньо далеко один від одного, не ближче за 1 м, при цьому смужки кожного «султана» розташовуються приблизно радіально. Поступово зближуючи «султани», спостерігають викривлення смужок і виникнення притягання між ними (рис.2).

Дослід 3. Досліди з електричними маятниками.

Для дослідів з виявлення і взаємодії електричних зарядів виготовляються електричні маятники. Вони представляють собою гільзи з алюмінієвої фольги, які за допомогою шовкових ниток підвішують на консолях, укріплених в ізолюючих штативах. Досліди проводять у наступній послідовності.

Розташували штативи так, як показано на малюнку 3А, наелектризують один маятник від скляної палички (позитивно), а другий – від ебонітової (негативно). Маятники при цьому притягуються (рис. 3в).

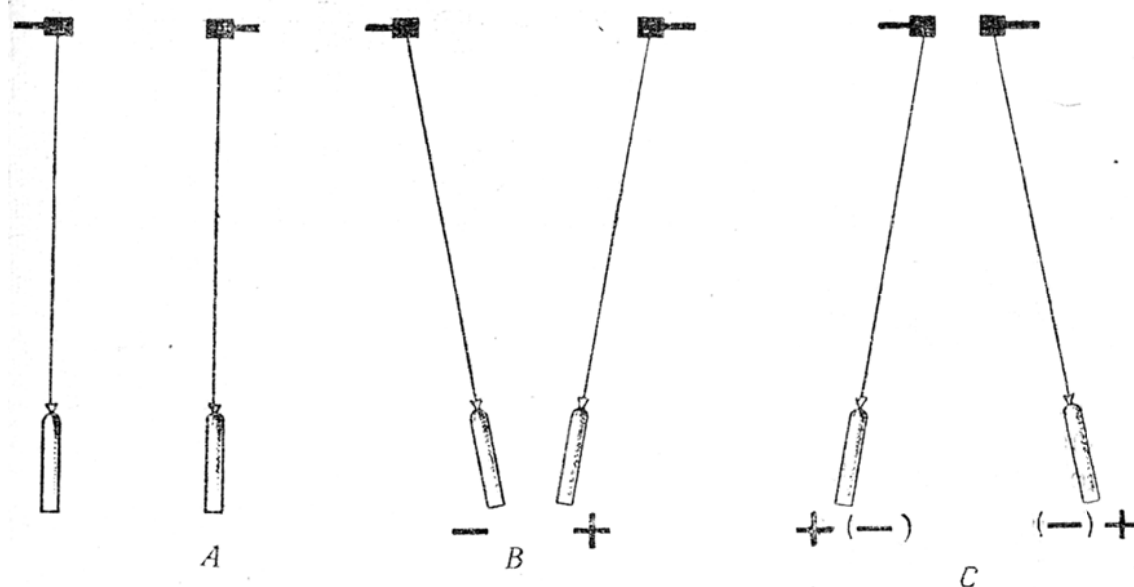


Рис. 3.

Зближують штативи так, щоб маятники торкалися один одного, і проводять між ними якою-небудь, наприклад скляною, наелектризованою паличкою. Маятники, зарядившись однойменним зарядом, розходяться в різні боки (рис. 3С). Повторюють дослід із ебонітовою паличкою і спостерігають той самий ефект.

На підставі дослідів роблять висновок про існування двох видів зарядів, а також про те, що тіла, заряджені однойменними зарядами, відштовхуються, а різнойменними – притягуються.

Далі, наелектризавши яку-небудь паличку, підносять її до маятника.

Маятник, на якому внаслідок електричної індукції накопичуються електричні заряди, спочатку притягується до палички (рис. 4А), а потім, зарядившись однойменним зарядом, відштовхується від неї (рис. 4С). На підставі дослідів учням пояснюють відомі їм факти притягання до наелектризованих тіл пушинок, папірців і т. п.

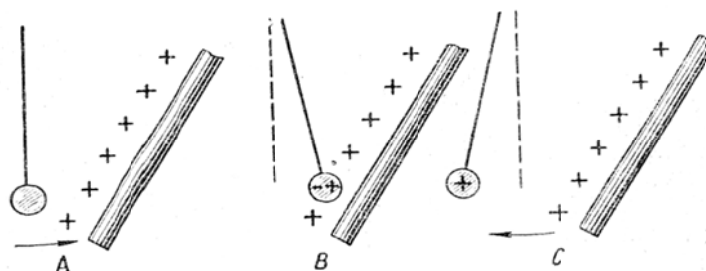
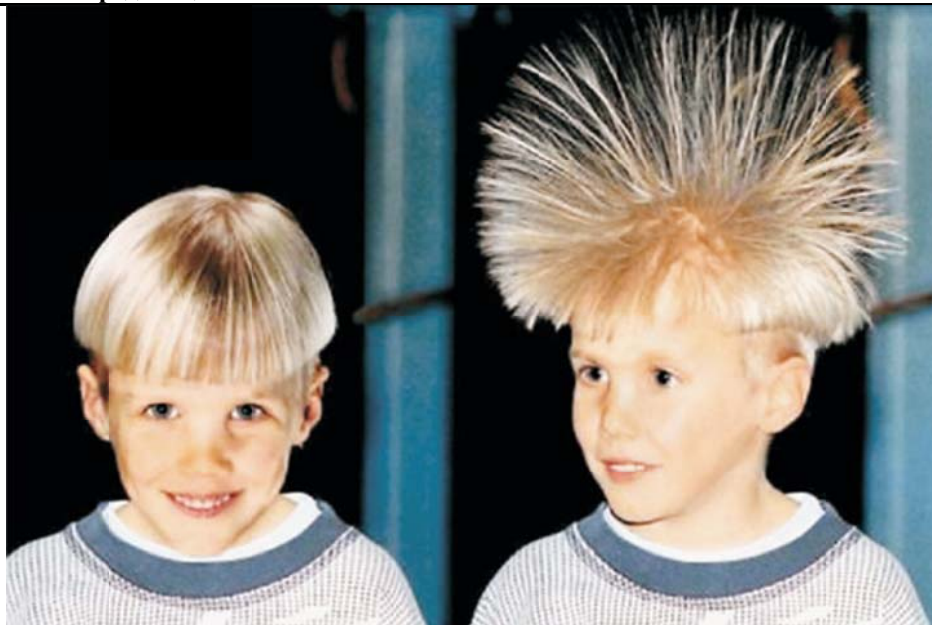


Рис. 4.

Дослід 4. Електризація людини.

Людина стає на ізолюючу лавку або пластину хорошого діелектрика, наприклад слюда, і торкається рукою одного електроду невеликої електростатичної машини. Привівши машину в дію, заряджають тіло людини. Фізіологічні відчуття при цьому відсутні. Під час досвіду, слід уникати короточасних зіткнень цієї людини з іншими заземленими тілами, оскільки це викликає неприємні «електричні удари». Небезпеки для здоров'я вони не представляють, але людина має бути попереджена, щоб уникнути переляку і непотрібних ускладнень під час експерименту.



Якщо волосся сухе і чисте, то воно при такій електризації «встає дибки». Прибравши руку з електроду машини, людина, поки вона стоїть на ізолюючій лавці, залишається зарядженою. Якщо вона піднесе палець до якого-небудь предмету, що не має спеціальної ізоляції від землі, то від пальця на предмет проскочить добре помітна іскра. Дуже ефектна демонстрація запалення такою іскрою газової горілки або змоченого ефіром шматочка вати.

Дослід 5. Визначення знаку заряду.

Електроскоп або електрометр заряджають, наприклад, позитивно від скляної палички. Для випробування до кульки електроскопу підносять різні наелектризовані тіла. Показують, що якщо відхилення листочків або стрілки збільшується, то випробовуване тіло заряджене однойменно, тобто позитивно; якщо ж випробовуване тіло заряджене негативно, то відхилення листочків електроскопу або стрілки електрометра зменшується.

Для судження про те, що величина заряду може бути більше або менше, кульку електрометра заряджають послідовно кілька разів від однієї і тієї ж палички. Стрілка електрометра при цьому відхиляється на усе більший і більший кут (рис. 5).

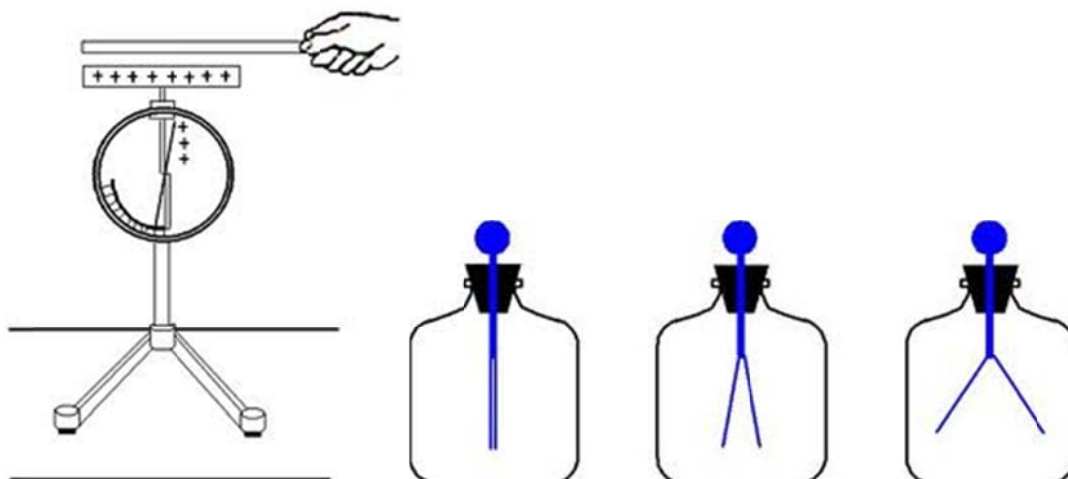


Рис. 5.

Для успішної демонстрації дослідів з електростатики потрібне виконання деяких умов. Найважливіша з них – суха поверхня ізолюючих частин приладів. При осадженні водяної пари на поверхні ебоніту або іншого діелектрика, з якого виготовлені частини електростатичних приладів (що завжди відбувається в вологу або холодну погоду), поверхневий опір діелектрика сильно зменшується, і це викликає швидкий витік електричних зарядів. При цьому не вдаються навіть самі елементарні досліди. Потрібно мати на увазі, що сильне збільшення вологості повітря може бути викликане присутністю в аудиторії великої кількості студентів. Досліди, що добре вдавалися перед лекцією, після заповнення аудиторії слухачами можуть не вдатися.

Щоб усунути витік електричних зарядів, потрібно добре просушити прилади. Це можна зробити, помістивши їх у спеціальну сушарну шафу з електричним обігрівом. Температура в такій шафі не має бути вище 50-60° С. Дуже зручно замість сушарної шафи користуватися вмонтованим у демонстраційний стіл спеціальним обігрівачем. Це є чотирикутне оббитим листовим азбестом заглиблення в столі, що має розміри 700 x 600 мм при глибині 200 мм. В цьому поглибленні натягнуті на ізоляторах ніхромові або інші нагрівальні спіралі, розраховані на 127 або 220В (можна використовувати звичайні нагрівальні спіралі від електроплиток, включивши 2-3 спіралі паралельно). Заглиблення закрито металевим перфорованим листом, отвори якого мають діаметр близько 1 см. Електростатичні прилади ставлять на цей лист хвилин за 15 до початку демонстрації і висушують потоками теплого повітря, що йдуть від спіралей. Такий обігрівач може бути зроблений і у вигляді переносного ящика, що встановлюється на демонстраційному столі. Нагрівачами в такому ящику можуть служити звичайні електроплитки. При цьому потрібно слідкувати лише за тим, щоб ебонітові частини приладів не перегрівались.

У багатьох демонстраціях потрібне заземлення, тому демонстраційний стіл повинен мати спеціальну клему. Для заземлення можна використовувати водопровідну мережу, приваривши або припаявши до водопровідної труби мідний дріт діаметром 1-2 мм. Дещо гірші результати виходять під час використання металевих труб опалювальної системи.

Під впливом світла структура ебонітових частин приладів змінюється. Ці частини стають зеленувато-бурого кольору і їх опір значно знижується. Тому електростатичні прилади не слід зберігати на світлі, їх потрібно тримати в закритих шафах у повній темряві. У ебоніту, що побурів, можна поліровкою зняти верхній шар, тоді його високий опір відновлюється.

Іноді причиною поганої якості електростатичних демонстрацій можуть бути іони, що осідають з повітря на прилади. Іони можуть бути в аудиторії у великій кількості при поганій вентиляції, при проникненні в аудиторію тютюнового диму і т. д. Засіб боротьби з ними – хороша вентиляція.

Висновки. Ефективність застосування в навчальному процесі демонстраційного експерименту залежить, з одного боку, від визначення навчальних цілей їх використання, місця на уроці, його дидактичних функцій і, з другого боку, від наявності засобів, які не тільки відповідають шкільним програмам, але й реалізують чітко встановлене педагогічне призначення. Отже, можна впевнено стверджувати, що демонстраційний експеримент у процесі вивчення фізики є дуже корисним, ефективним доповненням традиційного навчального процесу.

Школярів у фізиці приваблює насамперед яскравість демонстраційних дослідів, сам факт їх проведення. Це переконує в тому, що позитивне ставлення до фізики безпосередньо пов'язане з цікавістю (як початковим рівнем розвитку пізнавального інтересу взагалі) і не виходить за її межі.

Основна мета роботи вчителя з активізації пізнавальної діяльності учнів полягає в розвитку їх творчих здібностей. З психології відомо, що здібності людини, у тому числі й учнів, розвиваються в процесі діяльності. Засобом розвитку пізнавальних здібностей учнів є вміле застосування таких методів і прийомів, які забезпечують високу активність учнів у навчальному пізнанні.

Використання демонстраційного експерименту на уроках фізики сприяє розвитку мислення, навчальних умінь і навичок, засвоєнню навчального матеріалу. Систематичне та цілеспрямоване використання демонстраційного експерименту під час навчання істотно впливає на якість знань і рівень пізнавальної активності, змінює характер взаємовідносин між учителем і учнем. Отже, можна впевнено стверджувати, що демонстраційний експеримент у процесі навчання фізики є дуже корисним, ефективним доповненням до традиційного навчального процесу.

Література:

1. Шарко В.Д. Сучасний урок: технологічний аспект : посібник для вчителів і студентів / В.Д.Шарко. – К., 2006. – 220 с.
2. Демонстрационный эксперимент по физике в средней школе ; под редакцией А.А. Покровского. – М., 1978. – 351 с.
3. Шахмаев Н.М. Демонстрационные опыты по электродинамике : пособие для учителей / Н.М.Шахмаев, С.Е.Каменецкий. – М., 1973. – 352 с.
4. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика / П.Л.Капица. – М., 1981. – 495 с.
5. Коршак С. В. Науково-технічний прогрес і вивчення фізики в школі. Деякі питання методики : методичний посібник для вчителів / С. В. Коршак. – К. : Радянська школа, 1972. – 96с.
6. Разумовский В.Г. Развитие творческих способностей учащихся в процессе обучения физике : пособие для учителей / В.Г. Разумовский. – М. : Просвещение, 1975. – 272с.
7. Горячкин Е.Н. Методика и техника физического демонстрационного эксперимента в восьмилетней школе : пособие для учителей / Е.Н.Горячкин, В.П. Орехов. – М. : Издательство «Просвещение», 1964.
8. Грабовский М.А. Лекционные демонстрации по физике / М.А.Грабовский, А.Б.Млодзеевский, Р.В.Телесин, М.П.Шаскольская, И.А.Яковлев ; под ред. В.И. Ивероновой. – М. : Издательство «Наука», 1965.

У статті розглядаються демонстраційні дослід, які використовуються у процесі вивчення теми «Електростатика», описуються умови, які сприяють успішному проведенню цих демонстрацій.

Ключові слова: фізика, демонстраційний експеримент, електризація, електричний заряд, електричне поле, лінії напруженості електричного поля.

В статье рассматриваются демонстрационные эксперименты, использующиеся при изучении темы «Электростатика», описываются условия, способствующие успешному проведению этих демонстраций.

The experiments using while studying the topic «Electrostatics» are considered in this article, the conditions of successful demonstration of the experiments are described.

НАШІ АВТОРИ

Артеменко Інна Едуардівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Бабенко Тетяна Павлівна – аспірант Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет».

Бабченко Тетяна Павлівна – аспірант Криворізького медичного коледжу.

Байло Марина Юріївна – асистент кафедри інформаційних та інноваційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бардашевська Юлія Олегівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри іноземних мов Інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бекіш Ірина Орестівна – кандидат технічних наук, доцент кафедри інженерної і комп'ютерної графіки, Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу.

Білоус Валентина Іванівна – викладач іноземної мови Чернятинського коледж ВНАУ.

Білюнас Анастасія Володимирівна – старший лаборант, РВНЗ «Кримський гуманітарний університет».

Бобаль Наталія Робертівна – асистент кафедри ПНУ імені Івана Франка.

Бобраков Сергій Вікторович – аспірант кафедри дошкільної та початкової освіти, ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

Бобришева Наталя Миколаївна – аспірантка Херсонського державного університету.

Богачков Юрій Миколайович – кандидат технічних наук, старший науковий співробітник Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

Богданов Роман Іванович – викладач кафедри економіки підприємств.

Бойчук Віталій Миколайович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики технологічної та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бондар Наталія Дмитрівна – асистент Вінницького торгівельно-економічного інституту КНТЕУ.

Бредік А.В. – вчитель англійської мови, вчитель вищої категорії, СЗОШ №1 м. Хмельницький.

Василенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Вернигора Валентина Володимирівна – завідувач відділення Вінницького технічного коледж.

Вітюк Ольга Іванівна – викладач біології, хімії Вінницького технічного коледжу.

Вознюк Ліна Петрівна – асистент Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академія ім. Тараса Шевченка.

Волкова Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник ІПТО НАПН України.

Врублевський-Ткаченко Віктор Андрійович – викладач, Вінницький коледж НУХТ;

Ганчук Олена Вікторівна – асистент Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «КНУ».

Глузман Неля Анатоліївна – директор, завідувач кафедри методик початкової та дошкільної освіти Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет».

Глуханюк Віталій Миколайович – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри теорії і методики технологічної та професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Годлевська Катерина Василівна – молодший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Гончарук Тетяна Олегівна – старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Гринчук Олена Дмитрівна – викладач фінансових дисциплін Вінницького технічного коледжу.

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент національної академії педагогічних наук України, директор інституту магістратури, аспірантури і докторантури Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гусякова Світлана Василівна – старший викладач, методист, Брацлавський АЕК Вінницького національного аграрного університету.

Гуцол Віталіна Вікторівна – фахівець відділу інноваційних технологій в освіті Вінницького національного агрономічного університету.

Джура Сергій Георгійович – кандидат технічних наук, доцент ДонНТУ.

Добровольська Наталія Вікторівна – асистент кафедри ЕКіС, ВТЕ і КНТЕУ.

Дрозд Тетяна Михайлівна – методист, Методичний кабінет департаменту освіти Вінницької міської ради.

Євтєєв В'ячеслав Віталійович – старший лаборант інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Зоріна Юлія Валеріївна – методист Вінницький технічного коледжу.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри інформаційних та інноваційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, заслужений учитель України.

Каплунович Ілья Якович – кандидат психологічних наук, професор, заведуючий кафедрою психології РЦПО.

Каплунович Светлана Михайловна – старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и экономики.

Карпенко Наталія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Ключко Наталія Леонідівна – кандидат педагогічних наук, викладач ВНТУ.

Кобися Алла Петрівна – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коваленко Олена Анатоліївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов, проректор з науково-педагогічної роботи Одеського державного аграрного університету.

Козловський Юрій Михайлович – кандидат фізико-математичних наук, викладач кафедри математики та статистики Львівського Інституту банківської справи Університету банківської справи Національного банку України.

Коломієць Дмитро Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності Інститут математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Корнута Олена Володимирівна – кандидат технічних наук, доцент кафедри інженерної і комп'ютерної графіки Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Косовець Олена Павлівна – викладач інформатики, аспірантка кафедри вищої математики ВМЦПРІ «Поділля», ВНТУ.

Костюк Микола Олександрович – викладач спеціальних дисциплін Вінницького технічного коледжу.

Костюк Юрій Миколайович – викладач спеціальних дисциплін Вінницького технічного коледжу.

Котун Кирил Васильович – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Кошовий Василь Афіногенович – викладач Вінницького технічного коледжу.

Гранатов Леонід Миколайович – викладач Вінницького технічного коледжу.

Краснопольський Володимир Едуардович – кандидат педагогічних наук, доцент Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Креденець Надія Ярославівна – аспірантка Тернопільського національного економічного університету.

Кривобока Галина Іванівна - викладач Вінницького коледж НУХТ.

Куцак Л.В. – викладач кафедри інформаційних та інноваційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кучинська Олександра Григорівна – викладач Вінницького технічного коледжу.

Прис Марина Вікторівна – викладач Вінницького технічного коледжу.

Литвин Віталій Андрійович - здобувач відділу природничо-математичних дисциплін Львівського науково-практичного центру професійно-технічної освіти НАУПН України.

Лозицька Тетяна Юріївна – аспірантка кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Лозовий Андрій Володимирович – викладач фізичного виховання Вінницького технічного коледжу.

Луп'як Дмитро Миколайович – аспірант Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Максимчук Борис Анатолійович – докторант, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, майстер спорту.

Мачача Юлія Миколаївна – аспірантка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Метелиця Артем Олександрович – викладач Вінницького технічного коледжу.

Мехед Дмитро Борисович – кандидат педагогічних наук Чернігівського державного технологічного університету.

Мехед Ольга Борисівна – кандидат біологічних наук, доцент Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Мільто Людмила Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Назарчук Адам Адамович – кандидат педагогічних наук, заступник директора з іноземної мови СЗОШ №1 м. Хмельницький.

Огієнко Олексій В'ячеславович – пошукач відділу інноваційних педагогічних технологій Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Пазюра Наталія Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Палій Анатолій Андрійович – кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та експериментальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника.

Пінчук Ольга Павлівна - кандидат педагогічних наук, завідувач відділу Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

Поліщук Л.І. – викладач Вінницького технічного коледжу.

Поліщук М.І. – викладач Вінницького технічного коледжу.

Попова Олена Олександрівна – завідувач фінансового відділення, викладач економічних дисциплін Вінницького технічного коледжу.

Постригач Надія Олегівна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Пригоровська Тетяна Олексіївна – доцент кафедри інженерної і комп'ютерної графіки Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу.

Примакова Віталія Володимирівна – кандидат педагогічних наук «Херсонська академія неперервності освіти» Херсонської обласної ради.

Пудова Світлана Сергіївна – асистент кафедри біофізики Вінницький національного медичного університету імені М.І. Пирогова.

Рибачук Анна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри гуманітарних і соціальних дисциплін Вінницької філії Міжнародної академії управління персоналом.

Рихлюк Віктор Петрович – заступник директора з виробничої роботи Вінницького технічного коледжу.

Романюк Ольга Миколаївна – викладач вищої категорії Вінницького технічного коледжу.

Рябовол Лілія Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри правознавства Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Саблук А.Г. – викладач Гайсинського медичного коледжу.

Саковська Олена Миколаївна – викладач Національного університету садівництва.

Калініченко Анжеліка Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Сікорська Лариса Олегівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Сладких Ірина Анатоліївна – аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами НТУ «ХПІ».

Собко Роман Максимович – кандидат педагогічних наук, викладач Стрийського коледжу Львівського національного аграрного університету.

Стаднійчук Ірина Петрівна – викладач Ладижинського коледжу ВНАУ.

Степанова Ольга Сергеевна – аспірант філіал ЗАО «ИнтехСтрой», Современная гуманитарная академия, г. Великий Новгород, Россия.

Стецюра Наталія Василівна – викладач української мови та літератури Брацлавського коледжу ВНАУ.

Сторожук Світлана Костянтинівна – викладач Вінницького технічного коледжу.

Харченко Оксана Анатоліївна – викладач Вінницького технічного коледжу.

Сушенцев Артем Олександрович – викладач ДПТНЗ «Криворізький центр професійної освіти робітничих кадрів торгівлі та ресторанного бізнесу».

Сушенцев Олександр Єгорович – старший науковий співробітник Інституту ПТО НАПН України.

Ткачук Василь Миколайович – викладач Вінницького технічного коледжу.

Топольнюк Анжела Броніславівна – викладач Гайсинського медичного коледжу.

Тютюн Любов Андріївна – кандидат педагогічних наук, доцент інституту математики, фізики і технологічної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Тютюнник Оксана Іванівна – асистент кафедри вищої математики ВНТУ.

Феліксов Юрій Леонтійович – викладач фізичного виховання Вінницького технічного коледжу.

Форманчук Микола Іллів – викладач спеціальних дисциплін Вінницького технічного коледжу.

Волков Петро Павлович – викладач спеціальних дисциплін Вінницького технічного коледжу.

Фотинюк Володимир Григорович – старший викладач аспірант кафедри педагогіки та психології професійної освіти НАУ.

Хоменко Віталій Григорович – кандидат технічних наук, доцент, директор Інституту освітніх інженерно-педагогічних технологій Бердянського державного педагогічного

університету, завідувач кафедри комп'ютерних технологій в управлінні та навчанні Інституту ОПТ.

Хоменко Тетяна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту КНТЕУ.

Царенко Вікторія Олександрівна – аспірант Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України.

Цирульник Сергій Миколайович – кандидат технічних наук, доцент Вінницького технічного коледжу.

Чарченко Павло Станіславович – аспірант Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Швець Наталія Анатоліївна – старший викладач Вінницького національного аграрного університету.

Швидкий Анатолій Лаврентійович – кандидат психологічних наук, доцент Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського.

Шевчук Ірина Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри сучасних європейських мов Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету.

Шестопалюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, професор, академік АН вищої освіти України, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шинкаренко В'ячеслав В'ячеславович – аспірант Криворізького педагогічного національного університету.

Шмалюх Людмила Борисівна – викладач української мови та літератури Брацлавського агроекономічного коледжу ВНАУ.

Шролик Ганна Павлівна – кандидат педагогічних наук, асистент Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Ярая Тетяна Анатоліївна – аспірант кафедри психології Кримського гуманітарного університету.

Яцишин С.О. – викладач Вінницького технічного коледжу.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

<i>Гуревич Р.С.</i> ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	3
<i>Шестопалюк О.В.</i> МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВНЗ.....	8
<i>Бобраков С.В.</i> ДІЯЛЬНІСНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ (AKTIONSFORSCHUNG) ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ПРАКТИКО-ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ГІМНАЗІЇ (LEHRAMT AN GYMNASIEN) В УНІВЕРСИТЕТІ КАССЕЛЬ, НІМЕЧЧИНА.....	13
<i>Василенко О.В.</i> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ.....	19
<i>Гуцол В.В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГІЙ У СУЧАСНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ СУСПІЛЬСТВІ.....	25
<i>Дрозд Т.М.</i> МИСТЕЦТВО ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	29
<i>Капелюшина Т.В.</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У США.....	34
<i>Каплунович И.Я., Каплунович С.М., Степанова О.С.</i> ЗАВИСИМОСТЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ОТ ГЕНДЕРНЫХ РАЗЛИЧИЙ УЧАЩИХСЯ.....	38
<i>Карпенко Н.М.</i> ІНТЕГРАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ ТА АКАДЕМІЧНОГО НАВЧАННЯ: ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-ВИХОВАТЕЛІВ ШВЕЦІЇ.....	42
<i>Клочко Н.Л.</i> ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ЕЛЕМЕНТАРНОЇ ОСВІТИ В США.....	46
<i>Колесник О.О.</i> ДОСВІД КРАЇН ДАЛЕКОГО ЗАРУБІЖЖЯ З ФОРМУВАННЯ В ПІДЛІТКІВ УМІНЬ БЕЗПЕЧНОЇ ТА ЕТИЧНОЇ ПОВЕДІНКИ В ІНТЕРНЕТІ	50
<i>Креденець Н.Я.</i> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ФУНКЦІОНУВАННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ У НІМЕЧЧИНІ	54
<i>Орехова Л.І.</i> ПРОСВІТНИЦЬКО -ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД Х.Д. АЛЧЕВСЬКОЇ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ.....	58
<i>Пазюра Н.В.</i> ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ ПІВДЕННОЇ КОРЕЇ	63
<i>Постригач Н.О.</i> РОЗВИТОК ЄВРОПЕЙСЬКОГО ВИМІРУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ОСВІТІ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ.....	69

<i>Саковська О.М.</i> БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ: ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ТА ШЛЯХИ ВПРОВАДЖЕННЯ.....	74
<i>Феліксов Ю.Л., Лозовий А.В.</i> НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ ОСВІТИ.....	78

РОЗДІЛ 2

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

<i>Вознюк Л.П.</i> ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ДЗВОНАРСЬКОГО МИСТЕЦТВА В МОРАЛЬНО- ДУХОВНОМУ РОЗВИТКУ ШКОЛЯРІВ.....	83
<i>Годлевська К.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІА ТЕХНОЛОГІЙ З МЕТОЮ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	87
<i>Головська І.В.</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ВИХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	91
<i>Гусякова С.В.</i> МЕТОД ПРОЕКТІВ - ЕФЕКТИВНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ.....	95
<i>Коваленко О.Е.</i> ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФОРМА ЗДІЙСНЕННЯ ІННОВАЦІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	101
<i>Коровець І.Є.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАСОБІВ МУЛЬТИМЕДІА В ТРУДОВОМУ НАВЧАННІ.....	105
<i>Котун К.В.</i> ЗМІСТ КУРІКУЛУМУ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНЬОЇ ШКОЛИ ФІНЛЯНДІЇ....	112
<i>Мачача Ю.М.</i> ПРОБЛЕМА РОЗДІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ.....	117
<i>Назарчук А.А., Бредік А.В.</i> ШЛЯХИ МОТИВАЦІЇ НАВЧАННЯ НА СЕРЕДНЬОМУ ЕТАПІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	121
<i>Саблук А.Г., Топольнюк А.Б.</i> З ДОСВІДУ ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПІД ЧАС ВИКЛАДАННЯ ПРЕДМЕТІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО ЦИКЛУ.....	127
<i>Чарченко П.С.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ	131
<i>Шинкаренко В.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕО МАТЕРІАЛІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ЕТНО-ХУДОЖНЬОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	135

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

<i>Кадемія М.Ю.</i> НАВЧАННЯ УЧНІВ ІЗ ВАДАМИ СЛУХУ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДАХ.....	140
<i>Кобися А.П.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ УЧНІВ ПТНЗ ЗАСОБАМИ ТЕЛЕКОМУНІКАЦІЙ.....	146
<i>Лавров А.І.</i> КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ТА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ ЗНАНЬ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ.....	151
<i>Литвин В.А.</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ АРХІТЕКТОРІВ.....	156
<i>Собко Р.М.</i> ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ВИВЧЕННЯ ІНФОРМАТИКИ: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ.....	162
<i>Сушенцев А.О.</i> ЗАКОНОДАВЧЕ ТА НОРМАТИВНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В США.....	166
<i>Сушенцев О.Є.</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМІ «ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД – ПІДПРИЄМСТВО».....	170
<i>Шмалюх Л.Б.</i> УПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ЛІТЕРАТУРИ...	174

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

<i>Білоус В.І.</i> РОЛЬ ІННОВАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ПРОЦЕСІВ У ПІДГОТОВЦІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ(АНГЛІЙСЬКОЇ).....	180
<i>Вітюк О.І.</i> ІНТЕГРАЦІЯ ЗНАНЬ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ РАДІОТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	185
<i>Вернигора В.В.</i> ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ ГРАФІЧНИХ РЕДАКТОРІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІНФОРМАТИКИ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ ТЕХНІЧНОГО ПРОФІЛЮ	190
<i>Врублевський-Ткаченко В.А.</i> ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ЗАНЯТЬ З МАТЕМАТИКИ.....	194
<i>Заліська С.С., Кривобока Г.І., Палій Л.О.</i> ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ – ШЛЯХ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	199

<i>Зоріна Ю.В.</i> ІННОВАЦІЙНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ (НА ПРИКЛАДІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ).....	204
<i>Костюк М.О., Костюк Ю.М.</i> ПРОБЛЕМИ ВИВЧЕННЯ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ.....	210
<i>Кучинська О.Г., Прис М.В.</i> САМОСТІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК СТРАТЕГІЯ РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА В КОНТЕКСТІ СВІТОВИХ ТРАДИЦІЙ І ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ...	214
<i>Рихлюк В.П., Ситніков О.О.</i> ШЛЯХИ ПОКРАЩЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ВНЗ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ.....	219
<i>Стаднійчук І.П.</i> ЗНАЧЕННЯ ЕЛЕКТРОТЕХНІКИ В ПІДГОТОВЦІ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ.....	223
<i>Стецюра Н.В.</i> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ – ОСНОВА ВИХОВАННЯ СУЧАСНОЇ КОМУНІКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОЇ ОСОБИСТОСТІ.....	227
<i>Сторожук С.К., Харченко О.А.</i> ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-РОЛЬОВИХ ІГОР ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ У НАВЧАННІ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ.....	233
<i>Форманчук М.І., Волков П.П.</i> ФОРМИ ЕЛЕКТРОРАДІОВИМІРЮВАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ: ДОСВІД І ПРОБЛЕМИ.....	238
<i>Цирульник С.М., Кошовий В.А., Гранатов Л.М.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ З ДИСЦИПЛІНИ «СХЕМОТЕХНІКА РАДІОТЕХНІЧНИХ ПРИСТРОЇВ».....	241

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІІІ-ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

<i>Акімова О.В.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	247
<i>Артеменко І.Е.</i> ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОЇ ОСВІТИ.....	252
<i>Бабенко Т.П.</i> УМОВИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ УМІНЬ І НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ВНЗ.....	258

<i>Байло М.Ю., Архіпова Т.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ ПОРТАЛІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ ВНЗ.....	262
<i>Бардашевська Ю.О.</i> ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО ОБГРУНТУВАННЯ ТЕОРЕТИЧНИХ І МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	269
<i>Білюнас А.В.</i> КАТЕГОРІАЛЬНИЙ АПАРАТ ДОВЕДЕННЯ МАТЕМАТИЧНИХ ТВЕРДЖЕНЬ.....	274
<i>Бобаль Н.Р.</i> ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРЕМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЖУРНАЛІСТІВ.....	278
<i>Бобрішева Н.М.</i> СТВОРЕННЯ СИТУАЦІЙ МІЖКУЛЬТУРНОГО СПІЛКУВАННЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У МОРСЬКИХ ВНЗ.....	283
<i>Богатырёва И.Н.</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МАТЕМАТИКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ДИАЛОГОВОЙ ТЕХНОЛОГИИ.....	286
<i>Богачков Ю.М., Пінчук О.П., Царенко В.О.</i> ДИСТАНЦІЙНІ ОСВІТНІ СТУДІЇ. ФУНКЦІЇ ТА МОЖЛИВОСТІ.....	290
<i>Богданов Р.І.</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІКИ.....	295
<i>Бойчук В.М.</i> ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ.....	298
<i>Бондар Н.Д.</i> КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ СФЕРИ ТУРИЗМУ: ВИЗНАЧЕННЯ ТА СТРУКТУРА.....	302
<i>Ганчук О.В.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНИХ ЕКСКУРСІЙ З ГЕОГРАФІЇ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	307
<i>Глузман Н.А.</i> МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	311
<i>Глуханюк В.М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЦЕНТРИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....	318
<i>Гончарук Т.О.</i> ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ СТАНОВЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	324
<i>Гудаев О.А., Джура С.Г.</i> ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СИСТЕМА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЭНЕРГЕТИКОВ НА БАЗЕ ПРОГРАММНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СРЕДСТВА CREATIVE STUDIO PPS 1.0.....	328
<i>Денькович І.В.</i> ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ БЕЗПЕКИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ МНС УКРАЇНИ.....	334
<i>Добровольська Н.В.</i> РОЛЬ ІГРОВИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	340

<i>Євтєєв В.В.</i> ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНИХ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ КОМПЛЕКСІВ ЦИКЛУ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	345
<i>Калініченко А.І., Сікорська Л.О.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ЕКОНОМІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	352
<i>Кізім С.С.</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ «ТЕХНОЛОГІЇ» ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	357
<i>Коваленко О.А.</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ У ПРОЦЕСІ ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ.....	361
<i>Козловський Ю.М.</i> АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: МЕТОД ХАРАКТЕРИСТИЧНИХ ФУНКЦІЙ.....	365
<i>Коломієць Д.І., Кириленко В.О.</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....	372
<i>Корнута О.В., Бекіш І.О., Пригоровська Т.О.</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ВПРОВАДЖЕННЯ МЕТОДІВ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПІДГОТОВЦІ БАКАЛАВРІВ ТЕХНІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ.....	377
<i>Краснопольський В.Е.</i> ІНТЕГРАЦІЯ WEB І НОВИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У СИСТЕМІ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ.....	382
<i>Куцак Л.В.</i> ПЕРСПЕКТИВНІ НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	388
<i>Лозицька Т.Ю.</i> ФОРМУВАННЯ МЕДІАКОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ – ФІЛОЛОГІВ.....	393
<i>Луп'як Д.М.</i> ФОРМУВАННЯ ФАХОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ	397
<i>Лутковська С.М.</i> ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ АГРАРНИХ КОЛЕДЖІВ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПИТАНЬ ЕКОЛОГІЇ ДОВКІЛЛЯ.....	403
<i>Максимчук Б.А.</i> КОМПОНЕНТИ ВАЛЕОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	410
<i>Мельник Л.В.</i> УПРОВАДЖЕННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	414
<i>Мехед Д.Б., Мехед О.Б., Швидкий А.Л.</i> РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У МОТИВАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	417
<i>Михайличенко В.Є., Канівець М.В.</i> САМОКОНТРОЛЬ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....	422
<i>Мільто Л.О.</i> ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І ТЕХНОЛОГІЯ ЯК ЧИННИКИ ЕФЕКТИВНОГО РОЗВ'ЯЗАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ЗАДАЧ.....	427

<i>Огієнко О.В.</i> КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ МЕНЕДЖЕРА З УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ....	432
<i>Примакова В.В.</i> СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ	437
<i>Пудова С.С.</i> МОТИВАЦІЙНІ ЧИННИКИ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРИРОДНИЧОГО ЦИКЛУ МАЙБУТНІМИ ЛІКАРЯМИ.....	442
<i>Рибачук А.В.</i> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ.....	447
<i>Романюк О.М.</i> РОЗВИТОК ЗДІБНОСТЕЙ І НАХИЛІВ СТУДЕНТІВ ШЛЯХОМ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ МЕТОДІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ...	455
<i>Рябовол Л.Т.</i> ПРАВОВЕ ЗНАННЯ ЯК КОМПОНЕНТ ЗМІСТУ ШКІЛЬНОЇ ПРАВОВОЇ ОСВІТИ (ДО ПИТАННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ПРАВОВИЗНАВСТВА).....	460
<i>Сальникова С.В.</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТРЕНЕРІВ- ВИКЛАДАЧІВ З АКВАФІТНЕСУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	466
<i>Сладких І.А.</i> СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ГРУП ДОВУЗІВСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ ДО НАВЧАННЯ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ.....	471
<i>Тютюн Л.А.</i> РОЛЬ САМОСТІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ	476
<i>Тютюнник О.І.</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПРОВЕДЕННЯ ЛАБОРАТОРНИХ РОБІТ У МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ-ЕКОНОМІСТІВ ЗАСОБАМИ СИСТЕМИ MAPLE...	482
<i>Фотинюк В.Г.</i> ПСИХОФІЗИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТРУКТУРИ ПСИХОФІЗИЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ.....	484
<i>Хоменко В.Г.</i> ІНТЕРАКТИВНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ПРОЕКТАМИ ЯК ОСНОВА АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ.....	490
<i>Хоменко Т.В.</i> ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	494
<i>Чуба О.Є.</i> ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ЕМОЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ...	500
<i>Швець Н.А.</i> АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ВИКЛАДАННЯ СПЕЦКУРСУ «ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДІ».....	505
<i>Шевчук І.В.</i> ФАКТОРИ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ НА ЗАНЯТТЯХ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	509

<i>Шролик Г.П.</i> МЕТОДИ, ПРИЙОМИ ТА ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ В СПІВВІДНОШЕННІ ІЗ ПРОФЕСІЙНО- КВАЛІФІКАЦІЙНИМИ ВИМОГАМИ.....	513
<i>Ярая Т.А.</i> АНАЛІЗ НАВЧАЛЬНИХ ПРОГРАМ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ДИСЦИПЛІН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ.....	517
<i>Яцишен С.О., Поліщук Л. І., Поліщук М.І.</i> РОЛЬ ДЕМОНСТРАЦІЙНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ТЕМИ «ЕЛЕКТРОСТАТИКА».....	521
НАШІ АВТОРИ.....	528

Наукове видання

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

Збірник наукових праць

Випуск тридцять перший

УДК 378.14

ББК 74.580

С95

Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 31 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 540 с.

Відповідальний за випуск

Оригінал-макет

Технічний редактор

Комп'ютерний набір

Дизайн обкладинки

Р.С. Гуревич

В.П. Король

Т.Ц. Король

Н.С. Коцьона

Д.М. Луп'як

Збірник наукових праць «Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми» затверджено постановою Президії ВАК України 10 лютого 2010 р. № 1-05/ (Бюлетень ВАК України. – № 3. – 2010. – С. 13) як наукове фахове видання щодо публікацій наукових досліджень з галузі педагогічних наук.

**Засновник Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського.**

**Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації –
серія КВ № 3417. Видане 06.02.2004 р.**

Підписано до друку 07 червня 2012 р.

Формат 60х84/8.

Папір офсетний. Друк різнографічний.

Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 26

Наклад 120 прим.

Видавець і виготівник ТОВ «Фірма «Планер»

Реєстраційне свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до Державного реєстру видавців серія ДК №3506 від 25.06.2009 р.

21050, м. Вінниця, вул. Визволення, 2

Тел.: (0432) 52-08-64; 52-08-65

<http://www.planer.com.ua> E-mail: sale@planer.com.ua