

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ
ВІННИЦЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИХАЙЛА КОЦЮБІНСЬКОГО**

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

Збірник наукових праць

Випуск дванадцятий

**Київ-Вінниця
2006**

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 12 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2006. – 459 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України (протокол № 4 від 27.04.06 р.) і вченою радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 9 від 26.04.06 р.).

Редакційна колегія:

І.А. Зязюн, доктор філософських наук, професор, академік АПН України (м. Київ)
Н.Г. Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України (м. Київ)
С.У. Гончаренко, доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України (м. Київ)
В.К. Сидоренко, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України (м. Київ)
С.О. Сисоєва, доктор педагогічних наук, професор, член-кор. АПН України (м. Київ)
О.В. Шестоपालюк, кандидат педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Б.А. Брилін, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Р.С. Гуревич, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
О.С. Домінський, кандидат педагогічних наук (м. Вінниця)
М.Ю. Кадемія, кандидат педагогічних наук (м. Вінниця)
В.І. Клочко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
О.М. Коберник, доктор педагогічних наук, професор (м. Умань)
І.М. Козловська, доктор педагогічних наук (м. Львів)
Н.А. Побірченко, доктор психологічних наук, професор (м. Київ)
Л.П. Пуховська, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)
В.О. Радкевич, кандидат педагогічних наук, член-кор. АПН України (м. Київ)
В.В. Рибалка, доктор психологічних наук, професор (м. Київ)
О.Г. Романовський, доктор педагогічних наук, професор (м. Харків)
М.І. Сметанський, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Г.С. Тарасенко, доктор педагогічних наук, професор (м. Вінниця)
Н.Т. Тверезовська, доктор педагогічних наук, професор (м. Київ)
О.І. Щербак, кандидат педагогічних наук, доцент, член-кор. АПН України (м. Київ)

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

Статті збірника подано в авторській редакції.

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

Рецензенти:

Г.П. Васянович, доктор педагогічних наук, професор
М.П. Лещенко, доктор педагогічних наук, професор
М.І. Томчук, доктор психологічних наук, професор

ISBN 966-527-151-2

© Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Інститут професійно-технічної освіти АПН України, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

*О.В. Маишталер, Ю.Л. Хом'яківський
м. Вінниця, Україна*

МЕТА, ЦІЛЬ І ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ – БАЗОВІ КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Незабаром виповниться 140 років з того часу, коли великий російський педагог К.Д. Ушинський у своїй капітальній праці “Людина як предмет виховання” (1868 р.) вперше у колишній російській імперії, а можливо, і в усій Європі на основі глибокого аналізу російського та європейського досвіду освіти і виховання обґрунтував значення і необхідність визначення мети виховання як “першого питання педагогіки”, як “пробного каменя будь-яких філософських, психологічних і педагогічних теорій”. Він наполегливо наголошував на необхідності “ясного визначення мети виховної діяльності”, вимагав “ясної і категоричної відповіді на це питання”. Відсутність чітко сформульованого визначення мети виховання є “шкідливою і загороджує шлях нашої педагогічної освіти” [4, с. 17-20].

Називаючи тодішню педагогіку не наукою, а найважливішим і найскладнішим “мистецтвом виховання”, К.Д. Ушинський перший наполегливо і послідовно намагався підвести під “мистецтво виховання” наукові, філософські та психологічні засади і в той самий час виробити тезаурус¹ власне педагогічних понять і категорій.

Протягом усього радянського періоду історії педагогіка як “наука про комуністичне виховання” чи як “наука про всебічний гармонійний розвиток особистості” розвивалась у межах жорсткого політичного замовлення і в повній ізоляції від європейського і світового досвіду освіти і виховання. Вона стала украй заполітизованою, невід’ємною складовою комуністичної ідеології. Її провідні поняття і положення набули формального і декларативного характеру, втратили будь-який зв’язок із соціальною і педагогічною практикою, перетворившись у звичайні гасла типу “Наша мета – комунізм”, “Партія і народ – єдині”, “Всебічний і гармонійний розвиток особистості – мета комуністичного виховання”. Однак ці і подібні до них ідеологеми, ставши невід’ємними елементами соціального середовища, поступово перетворились в інструменти тотального зомбування населення імперії, маніпулювання масовою свідомістю і формування “єдино правильного”, отже, стереотипного мислення, якого ми не позбулись і в пострадянський період.

Тому, незважаючи на фальшиві пропагандистські твердження про те, що комуністична система освіти і виховання нібито найкраща у світі, радянська імперія виявилась однією з найвідсталіших серед передових країн світу за всіма критеріями, а особливо за рівнем освіченості і вихованості (для прикладу порівняймо колишню радянську імперію з її найближчими сусідами – Японією та скандинавськими країнами, в яких майже все доросле населення має вищу освіту, володіє, крім своєї рідної, кількома іноземними мовами. Ці країни мають один із найвищих ВВП на душу населення, виробляють продукцію, в тому числі інтелектуальну, найвищої якості, займають перші місця у світі за добробутом, практично не знають крадіжок, взаємної ненависті, корупції в галузі освіти і т.ін.)

В останні десятиріччя ХХ сторіччя розпочався громадський рух за демократизацію радянського суспільства та одночасно за відродження та оновлення системи освіти і виховання. Представники старшого покоління добре пам’ятають потужний рух педагогічного новаторства, який висунув плеяду яскравих постатей, талановитих майстрів

¹ Тезаурус (гр.thesauros – скарб) – 1) лексичний склад мови; 2) система понять (термінів) із певної галузі знань.

педагогічної справи (згадаймо яскраві телепередачі уроків учителів-новаторів, коли мільйони телеглядачів збирались перед телевізорами, неначе на футбол). Однак зусилля учителів-новаторів мали не системний, а локальний, обмежений результат. Вони торкалися переважно педагогічної майстерності. Держава їх не підтримала, і основи старої системи освіти залишились без змін, а зусилля тисяч учителів-новаторів зазнали повної ентропії і “пішли в пісок”.

Після розпаду комуністичної імперії і проголошення державного суверенітету України вперше за понад 70 років стагнації виникли об’єктивні передумови для докорінного переосмислення усієї системи освіти і виховання відповідно до конкретно-історичних умов. Проте за останні п’ятнадцять років, на жаль, майже нічого не змінилося. Дефінітивний аналіз мети виховання, як і інших понять, сформульованих у пострадянських офіційних освітніх документах і численних посібниках із педагогіки, показав, що вони майже однотайно повторюють радянські стереотипи на кшталт “метою виховання є всебічний і гармонійний розвиток людини як особистості”, а в деяких документах та посібниках ще з таким доповненням: “та найвищої цінності”. Як кажуть, спасибі і на тому. Так ніби нічого не сталося за останні два тисячоліття, починаючи від античної епохи, коли вперше було проголошено ідею всебічного і гармонійного розвитку особистості. У ХХІ ст., в епоху інформаційної революції та інформаційних технологій ця ідея звучить як глибокий анахронізм і як утопія. Нагадаємо, що весь цивілізований світ відмовився від ідеї “всебічного і гармонійного розвитку особистості” як стратегічної мети виховання. В радянській комуністичній імперії ця ідея із зрозумілих причин ніколи не була предметом критичного розгляду. Тимчасом елементарний аналіз цієї ідеї підтверджує її утопічність. “У майбутньому, як писав В.І. Ленін, – читаємо в “Педагогической энциклопедии”, Т.1. – М., 1964. – здійсниться перехід... до знищення розподілу праці між людьми, до виховання, навчання і підготовки всебічно підготовлених людей..., які вміють усе робити. До цього комунізм іде, повинен іти і прийде, але тільки через довгий ряд років” (Соч., Т.31. – С.32).

У той час як англійський письменник Дж. Орвел у своєму романі-антиутопії “1984-й” показав усю абсурдність комуністичної ідеї, М.С. руцов на весь світ проголосив: “Нинішнє покоління радянських людей буде жити при комунізмі”. А через 30 років радянська імперія розпалась...

Насамперед, укажемо на наукову некоректність поняття “всебічний розвиток”. Адже загальновідомо, що людина самою природою обдарована невичерпними креативними потенціями для свого розвитку. А це означає, що всі її задатки принципово не можуть бути реалізовані в повному обсязі. Для цього не вистачило б ні часу, ні матеріальних ресурсів. На щастя, цього і не потрібно. Недаремно вся двотисячолітня історія людства не зафіксувала жодного прикладу всебічно розвинутої особистості відповідно до проголошеної мети – ідеалу. Навіть якщо взяти одну якість особистості – ерудицію, то вже великий німецький учений, мислитель, математик Г.-В. Лейбніц був останньою людиною на планеті, яка, як вважається, усе знала (а це було 18-е сторіччя!). Спроба реалізувати ідею всебічного розвитку всіх людей планети чи навіть держави призвела б до масової підготовки аматорів, не те що не здатних до професійної діяльності, але й до простого виживання. В сучасних умовах можливий лише різнобічний (підкреслення наше – О.М., Ю.Х.) і вимог та можливостей конкретного виробництва. А ідея всебічного розвитку була і залишиться красивою, милозвучною метафорою, красивою утопією.

Крім усього сказаного, слід відзначити надзвичайно загальний, абстрактний характер існуючого визначення мети виховання як у радянських, так і в пострадянських виданнях. Тимчасом ще К.Д. Ушинський застерігав: “Ми не можемо... задовольнятися загальними фразами” [4, с. 19].

У контексті викладеного **завданням** статті є спроба категоріально-понятійного аналізу та експлікації (лат. – пояснення, наукова інтерпретація) винесених у заголовок базових педагогічних термінів – мета, ціль і цілепокладання та їх діалектичного зв’язку з реальною педагогічною дійсністю в сучасній Україні.

Отож, початково поняття “мета” має грецьке походження – “meta”, що значить після, за (нині збереглося у словах “метафізика”, “метафілософія” та ін.). Унаслідок семантичної трансформації поняття “мета” сьогодні асоціюється з дієсловом “мітити”, “намічати”, щось

“позначати”. У повсякденному житті слово “мета” вживається на позначення того, до чого людина прагне, чого хоче досягти (пройти певний шлях, виконати певну роботу). Синонімом поняття “мета” є поняття “ціль” (походить із польської мови “cel”, що означає мішень, мета). У термінологічних словниках ці поняття подаються як ідентичні і взаємозамінні (мета – ціль, ціль – мета) з єдиною, але істотною різницею: поняття мета вживається, “на жаль”, лише в однині, в той час як поняття ціль уживається також і у множині (ціль – цілі) і залежно від контексту в багатьох значеннях (мішень, завдання, цілитись, цілеспрямований, цілеутворення, доцільний, цілепокладання тощо).

Мета і ціль як поняття і як терміни у філософії, психології і педагогіці вживаються на позначення уявного образу результату діяльності людини, групи людей чи всього суспільства. Мета (ціль) – це логічна модель, яка фіксує бажане, потрібне, те, до чого людина прагне. “Під метою (ціллю) ми розуміємо свідому спрямованість дії в обмежених часових рамках” [1, с. 172]. Мета (ціль) має винятково важливе значення для організації будь-якої діяльності, оскільки вона визначає її вектор. Без чітко визначеної мети будь-яка діяльність стає хаотичною і в кінцевому наслідку втрачає свій сенс.

Мета і ціль є видовими поняттями по відношенню до таких філософських категорій¹, як матерія, рух, простір, час, причинність, однак, наповнюючись усе більшим за обсягом і значущістю змістом, ці поняття набули статусу педагогічних категорій.

Визначення мети виховання як “першого питання педагогіки” має методологічне, концептуальне значення. Його необхідність впливає із самої природи виховання як свідомої діяльності. Загальна стратегічна мета виховання, сформульована в пострадянській Україні, не має прямого виходу у педагогічну практику, по-перше, через її надмірно загальний, абстрактний характер; по-друге, вона не відображає глобальних тенденцій розвитку освіти у ХХІ сторіччі; по-третє, вона не враховує нинішнього перехідного етапу становлення української державності і громадянського суспільства, специфіки менталітету і культурно-історичних традицій українського народу. Виходить так, що загальна мета (ціль) існує сама по собі як абстрактна категорія, а наше вчительство, як і в часи К.Д. Ушинського, сяк-так оволодіває “мистецтвом виховання”. Тому першими і невідкладним завданням усіх, хто причетний до подальшого становлення методологічних засад педагогіки, є дійсно наукове визначення мети виховання в Україні (можливо, шляхом широкого публічного обговорення і дискусій у педагогічній пресі, конкурсів тощо).

З другого боку, при всьому значенні загальної мети виховання, навіть сформульованої правильно як щодо змісту, так і щодо законів логіки, вона є недостатньою для її реалізації і через надмірну загальність, і через велику віддаленість результату у часі (приблизно 20-25 років). Для неї характерна статичність, відсутність енергетики та імперативу, закладених у потребах і мотивах. Вона пасивно фіксує вектор діяльності, спрямованість на кінцевий результат.

Тимчасом реалізація будь-якої діяльності, а особливо педагогічної, в силу її виняткової складності, можлива лише за умови розчленування загальної мети на окремі сегменти, блоки, компоненти, на ряд часткових ієрархічно співпорядкованих, супідрядних цілей, розкладання її на окремі завдання і підзавдання. Цей процес розчленування і конкретизації загальної мети виховання та її реалізації у філософії освіти називається цілепокладанням. “Цілепокладання – специфічна людська здатність ставити перед собою свідомі цілі і реалізовувати їх”, (підкреслення наші), – читаємо у філософському словнику [2, с. 568]. прикладом цілепокладання може бути складання навчальних планів, навчальних програм, робочих планів, розробка цілей і завдань діяльності вчителя і діяльності учнів, складання загальнонаціональних, регіональних, групових, місцевих, індивідуальних програм, цілей і завдань для різних навчально-виховних закладів, для різних вікових груп – від дитинства і

¹ Категорії – 1) основні філософські поняття, що відображають найзагальніші закономірності, зв’язки й відношення, які існують у реальній дійсності (матерія, простір, час, рух, причинність);

2) найзагальніші поняття у певній галузі знань.

протягом усього періоду навчання і виховання, складання цілей і завдань самоосвіти і самовиховання, цілей і завдань із кожного навчального предмета, розробка планів уроків тощо.

Таким чином, на відміну від визначення мети виховання (цілеутворення, цілеформування), цілепокладання не зводиться до одноактної цільової дії, а є складним, багатоаспектним процесом (цілереалізацією), в якому менші за обсягом цілі, завдання, засоби і проміжні результати постійно міняються місцями, а разом узяті складають цілісний процес діяльності, кожний елемент якого супроводжується неперервним контролем на основі оперативного зворотного зв'язку.

Процес реалізації цілепокладання, здійснюваний на основі новітніх педагогічних технологій, гарантує усім суб'єктам педагогічного процесу досягнення передбачуваного успіху, чим додатково збагачує позитивну енергетику, закладену в потребах і мотивах, формує почуття впевненості і задоволення, позитивно впливає на виявлення і розвиток креативного потенціалу кожної особистості. На відміну від загальної мети виховання, цілепокладання – це категорія прямої дії, своєрідна “дорожня карта” освіти.

Сказане вище, на нашу думку, переконливо свідчить про те, що категорія цілепокладання повинна зайняти законне і гідне місце в “понятійно-термінологічному полі педагогіки” [2, с. 112].

Проте, крім філософських словників та відомої праці Б.С.Гершунського “Філософія освіти для ХХІ сторіччя” [2, с. 75, 112], категорія цілепокладання в численних виданнях з педагогіки навіть не згадується. Відсутня вона, як не дивно, і в “Педагогічному словнику”.

І якщо категорії мети виховання і цілепокладання, які мають стати головними підвалинами термінологічного каркаса педагогіки, досі не знайшли належного наукового визначення та обґрунтування, то чи не свідчить це про явну недооцінку теорії виховання і самого виховання, незважаючи на офіційні декларації і риторику про пріоритетність системи освіти як головного чинника економічного та соціального прогресу?

У згаданій на початку статті праці “Людина як предмет виховання” К.Д. Ушинський писав: “Ніщо не викоренить у нас твердої віри в те, що настане час, хоча, можливо, і не скоро, коли нащадки наші будуть із подивом згадувати, як ми довго нехтували справою виховання і як багато страждаємо від цього нехтування” [4, с. 25].

З усього видно, що цей час поки що не настав...

Правда, в останні роки нашої історії з'явилась надія, точніше, нова надія. По-перше, в офіційному документі “Національна доктрина розвитку освіти”, затвердженому Указом Президента від 17.04.2002 р., здається вперше не згадується ідея всебічного розвитку особистості як мети виховання, натомість мета виховання наповнюється такою змістом: “Мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов (підкреслення наше – О.М. і Ю.Л.) для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти” [3, с. 4].

Незважаючи на, гадаємо, тимчасову недосконалість наведеного визначення мети освіти і виховання (чи освітньої політики Української держави), вкажемо на якісну, концептуальну відмінність його від усіх попередніх як радянських, так і пострадянських дефініцій: вона містить ідею, згідно якої особистість не є пасивним продуктом педагогічного впливу, а, навпаки, вихованець є головним, центральним суб'єктом педагогічного процесу, здатного до саморозвитку, а завдання вчителя, сім'ї, суспільства, нарешті, держави полягає у створенні оптимальних умов для розвитку і становлення особистості відповідно до її природних індивідуальних можливостей, з одного боку, і вимог наявного суспільства – з другого боку. Таке розуміння мети виховання повністю корелює із загальноєвропейськими і глобальними цивілізаційними процесами в напрямі утвердження демократичних і гуманістичних цінностей.

По-друге, у згаданій “Національній доктрині розвитку освіти”, крім нового формулювання загальної мети виховання, зроблена спроба “розкодувати”, розшифрувати,

розчленувати її на “пріоритетні напрями”, тобто фактично здійснити важливу частину цілепокладання (хоч цей термін поки що не вживається: перелічується 42 пріоритети, об’єднані у 26 розділів) [3, с. 4-9]. Ця “дорожня карта” освіти потребує подальшого розчленування – аж до розроблення сценарію уроку чи виховного заходу, визначення індивідуальних завдань для конкретних учнів (обдарованих або тих, хто відстає у навчанні). Лише за таких умов педагогічний процес може стати технологічним, тобто прогнозованим, керованим, контрольованим і результативним.

Третя обставина, що вселяє оптимізм, пов’язана з появою нового інформаційного порталу в інтернет-просторі “Всеукраїнської мережі експертів” на базі Києво-Могилянської академії (її президентом обрано професора В’ячеслава Брюховецького). Український сайт інтернет-простору містить поки що три рубрики (або три напрями) – “Економіка”, “Політика”, “Освіта”. Це свідчить, що у владних структурах з’явилося, нарешті, серйозне розуміння ролі освіти і науки в сучасному світовому прогресі. На українську інформаційну мережу надходять аналітичні статті, реферати, проекти з усіх інтелектуальних центрів України, над якими працюватимуть експерти і розроблятимуть раціональні пропозиції для уряду, зокрема, шляхи подолання тотальної корупції в галузі освіти, наукова розробка системи контролю та оцінки знань у закладах освіти тощо. Ми переконані, що “Всеукраїнську мережу експертів” слід використати для колективної розробки ними таких понять, категорій, проектів, які мають стратегічне значення для освіти та України в цілому.

Висновки

1. Із докладного критичного аналізу мети, цілі та цілепокладання у вихованні випливає нагальна необхідність осмислення їх як базових категорій педагогіки, що визначають стратегію і вектор розвитку не лише системи освіти, але й виховної діяльності суспільства в цілому, рівноцінну стратегії політичного та економічного розвитку України. Мета виховання – це код нації, невід’ємна складова національної ідеї. У зв’язку з цим доцільно залучити творчо мислячу педагогічну еліту, в тому числі через “Всеукраїнську мережу експертів”, для коректного визначення, передусім, указаних науково-педагогічних термінів, а також удосконалення їхнього змісту відповідно до “Національної доктрини розвитку освіти”.

2. Нині діючий “Український педагогічний словник” не відповідає потребам створення наукового педагогічного тезауруса. Більшість понять і термінів у ньому не мають дефінітивного характеру: вони переважно розмиті, розпливчасті, описові, багатослівні, містять тавтології. Багато понять, які фігурують у педагогічних дослідженнях науковців, у “Словнику” відсутні (педагогічні умови, педагогічні засоби, формування особистості та ін.). Наразі актуальною є потреба укладання нового “Українського педагогічного словника”, а ще краще – “Української педагогічної енциклопедії”, яка б містила повний тезаурус із педагогіки та споріднених чи сумісних з нею наук, створений за законами і правилами логіки (визначеність, тотожність, несуперечливість, відсутність тавтології, необхідність і достатність аргументації, правильне співвідношення родових і видових понять тощо).

3. До кожного видання підручників та посібників з педагогіки доцільно включити додатки “Словник понять і термінів”, або “Термінологічний словник”, або “Тезаурус”, або “Глосарій”, з якими студент найчастіше зустрічається вперше.

Література:

1. Валлер М. Все о жизни. – С.-П.: «Пароль», 2003. – С. 172.
2. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. – Изд-во «Совершенство», 1973. – С. 75, 112.
3. Національна доктрина розвитку освіти. – дошкільне виховання. – 2002. – № 7. – С.4.
4. Рожан А. Украинский Гайд-парк в Интернете или что-то посерьезнее? – Зеркало недели. – № 10. – 18/03. – 2006.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – Т. 8. – Человек как предмет воспитания. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР. – С. 17-20, 25.
6. Філософський словник / За ред.В.І. Шинкаренка. – К., 1973. – С. 568.

СТРУКТУРА Й ЗМІСТ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ

Розглядаючи структуру й зміст громадянського виховання в сучасному суспільстві, ми спиралися на думку науковців про те, що системі освіти нині необхідні дослідження, котрі розглядають структуру понять, що сприяють розробці цілісної системи. Було важливо встановити, які головні компоненти становлять зміст поняття „громадянське виховання”. Визначаючи їх, ми виходили з того, що орієнтовна модель громадянського виховання має враховувати наявні лише в них внутрішні та закономірні зв'язки, викривати їхні подібності та відмінності. Це, в свою чергу, дозволить об'єднати їх, а також певним чином структурувати та інтегрувати з погляду послідовності дій, що забезпечують необхідний рівень громадянського виховання.

Поняття „громадянське виховання” в сучасній літературі розглядають у двох аспектах. Перший як окремих самостійний напрям теорії й методики виховання; другий як цілісна інтегративна якість особистості, що є результатом громадянського виховання.

Громадянське виховання як якість особистості включає в себе внутрішню волю й повагу до державної влади; любов до Батьківщини й прагнення до миру; почуття власної гідності та дисциплінованість; гармонійний прояв патріотизму й культури міжнародного спілкування. Воно визначає соціально-діяльнісний потенціал особистості, котрий включає в себе: а) готовність і спроможність виконувати громадянські обов'язки; б) прагнення до самоствердження в соціально значимій діяльності; в) уміння вільно вибирати діяльність, обособлюватися, реалізовувати свою конкретну роль у суспільстві, удосконалюватися; г) уміння подавати приклад підростаючому поколінню, виховувати громадян нашої країни.

Якщо ж розглядати громадянське виховання як частину теорії й методики виховання, то воно передбачає, стратегічними цілями створення умов, що максимально сприяють становленню людської особистості як громадянина.

Розглядаючи громадянське виховання, необхідно зазначити, що воно тісно пов'язане з вирішенням завдань морального, трудового, правового, патріотичного й економічного виховання. Тому в процесі здійснення трудового виховання й формування готовності до його здійснення, необхідно, на наш погляд, виявити особливості структурного змісту громадянського виховання на сучасному етапі.

Одним із базових компонентів громадянського виховання є формування громадянськості як інтегративної якості особистості. Громадянськість часто співвідноситься з поняттям „громадянин”. В окремих педагогічних працях громадянськість розглядається як чинник формування активної життєвої позиції. Так, К.А.Танікулова [11], розглядаючи громадянськість в органічному зв'язку з життєвою активністю, виявила такі її компоненти:

- соціальна активність (готовність виконувати суспільні доручення, відчуття приналежності до колективу й відповідальність за доручену справу, готовність поставити на перше місце суспільні інтереси і т.п.);
- мотив (активне, творче ставлення до праці; розуміння законів, відчуття господаря країни);
- інтернаціональна позиція (непримиримість до проявів націоналізму й шовінізму, готовність до захисту Батьківщини, повага національних і культурних досягнень);
- політична свідомість (розуміння політики держави).

С.К. Іконнікова [6] і С.І. Охремчук [8] відзначають зв'язок громадянськості з патріотизмом, тому що будь-яка держава, якщо вона дійсно переймається своїм існуванням і розвитком має потребу в тому, щоб більшість громадян сприймали і одобрювали його основні ідеї, принципи, норми, брали активну участь у різних сферах життєдіяльності.

У педагогічній літературі під час визначення громадянськості одним із найважливіших розглядається її моральний аспект, тобто правила, норми поведінки, що регулюють відносини між людьми, між людьми і суспільством, у котрих виражаються взаємні обов'язки людей по відношенню одне до одного і до суспільства. Наприклад, у дослідженні Р.А. Саліхової [10] якості, що входять до складу поняття „громадськість” класифіковані у відповідності з трьома основними ознаками: моральний, правовий і соціально-політичний.

Моральний включає в себе: громадянську свідомість, громадянський обов'язок, громадянську відповідальність, котрі базуються на принципах моралі. Правовий, виражається в свідомому й активному виконанні громадянських обов'язків перед державою, суспільством, у дотриманні законів. Соціально-політичний – це комплекс почуттів, поглядів, ідей, переконань, принципів, відношень, вчинків, котрі залежать від впливу суспільно-політичного устрою держави, включає в себе – громадянську гідність, громадянську активність, політичну культуру, патріотизм і інтернаціоналізм.

Ми поділяємо думку багатьох авторів про те, що компоненти громадянськості необхідно розглядати в органічному поєднанні, оскільки це дозволяє визначити громадянськість як цілісну інтегративну якість особистості.

Вважаємо за необхідне зазначити, що багато авторів єдині в тому, що „громадянськість” відображає, передусім, морально-політичну сторону розвитку особистості, є її домінуючою якістю. Вона включає в собі розвинуту правосвідомість – сукупність знань і уявлень про права, свободи й обов'язки громадянина; високе почуття відповідальності за доручену справу; почуття власної гідності; усвідомлення власної індивідуальності, неповторності й цінності для суспільства. Вона пов'язана з такими властивостями особистості: громадянська позиція, громадянський обов'язок, громадянська свідомість.

Структура громадянського виховання була б неповною без комплексу соціальних і духовних явищ, що становлять патріотичну свідомість. Зважаючи на думку В. Л. Попко [9], ми вважаємо, що патріотична свідомість є відображенням Батьківщини у свідомості людей. Гносеологічний аналіз патріотичної свідомості дозволяє виявити двосторонній зв'язок патріотичної свідомості й соціального суспільства: а) залежність патріотичної свідомості від стану Батьківщини; б) відносна самостійність і активність патріотичної свідомості.

Ставлення людини, соціальної групи до своєї Батьківщини має значною мірою ціннісний аспект. Ціннісні орієнтації окремої людини формуються під впливом її особистого досвіду й найближчого оточення. До основних цінностей Батьківщини можна віднести: а) особистість самої людини, її життя й діяльність; б) специфічні цінності соціальних груп, що складають суспільство; в) цінності економічної сфери (виробничі сили, виробничі стосунки, процес і результат праці); г) цінності соціально-політичної сфери (суспільний устрій, політичні організації, неекономічні суспільні стосунки); д) духовні цінності (наука, ідеологія, культура й т.п.); е) природу.

Сучасні зміни, що інтенсивно відбуваються в різних сферах життя суспільства, підвищують значення й роль патріотичної свідомості, від рівня зрілості якої багато в чому залежить рівень громадянськості підростаючого покоління.

Розглядаючи патріотичну свідомість, можна виділити в ній теоретичний і звичайний (емпіричний) рівні. Теоретичний рівень відображує реальність у формі науково обґрунтованих понять, категорій, теорій. На цьому рівні відбувається осмислення минулого й реального стану Батьківщини, окремих його елементів і протиріч, на основі методів наукового пізнання розробляється прогноз його розвитку, заходи щодо зміцнення й удосконалення.

Звичайна патріотична свідомість виникає в процесі щоденної життєдіяльності людей. Вона включає в себе емпіричні знання про Батьківщину, її історію, розвиток, настрої, традиції, почуття, емоції, волю. На звичайному (емпіричному) рівні патріотична свідомість часто буває стереотипною й емоційною. При цьому на переломних етапах розвитку суспільства вона має можливість випереджувати теоретичну. За сучасних умов патріотична свідомість виступає так званою пов'язуючою ланкою, що поєднує інші види й форми суспільної свідомості.

Наступною рівнозначною складовою громадянського виховання, на наш погляд, є політична свідомість. Вона, на думку дослідників, становить сукупність поглядів і установок, що виражають ставлення тієї чи іншої соціальної групи, окремої людини до держави, влади, партій, класів, націй, суспільного ладу й тих процесів, що в них відбуваються. При цьому політична свідомість тісно взаємопов'язана з правовою свідомістю, котра включає в себе ідеї, принципи ставлення особистості до Батьківщини, що закріплені у формі правових актів. Зв'язок громадянського виховання з правом заключається також у тому, що підтримується важливість принципів, що захищають гідність і права людини, забезпечують сприятливі для неї умови суспільного життя.

Наступним структурним елементом громадянського виховання є національна самосвідомість, що становить цілісну систему психологічних установок, котрі визначають уявлення, погляди, самооцінку і дії особистості в трьох основних площинах: етнічна самоідентифікація; внутрішньоетнічні взаємостосунки і спілкування; міжетнічні взаємостосунки і міжетнічне спілкування [12].

Деякі науковці (Ю. С. Тюнніков [12], Г.Ф. Хасанов [12]) структуру національної свідомості уявляють у вигляді наступних компонентів – інформаційно-культурологічний, емоційно-ціннісний і поведінково-діяльнісний. Розглядаючи проблему нашого дослідження, формування готовності майбутніх педагогів до здійснення громадянського виховання, ми поділяємо названу точку зору й вважаємо можливим у майбутньому взяти її за основу системи формування готовності майбутніх педагогів до здійснення громадянського виховання.

Інформаційно-культурологічний - це пізнавальний компонент, що є основою національної самосвідомості. Він включає в себе національну і мовну культуру, обряди, релігію, етикет (норми і правила поведінки й спілкування), традиції (побутові, обрядові, культові та інші), художні й ремісничі промисли, фольклор (пісенна творчість, прислів'я, приказки, казки, легенди й т.д.), стиль, культуру національного одягу й т.д.

Емоційно-ціннісний компонент розкриває емоційно-чуттєву сферу національної самосвідомості, котра пов'язана з осмисленням особистістю свого ставлення до культурної спадщини й образу життя свого народу. Даний компонент відображає мотиви, установки, прагнення особистості до саморозвитку. Сюди ж включається емоційне ставлення особистості не лише до своїх культурних і національних цінностей, а й до представників інших народів, до явищ інокультур, до релігії, до специфічних рис національного характеру, до етнокультурних потреб, до міжнаціонального спілкування, до образу життя.

Поведінково-діяльнісний компонент можна представити як психологічну готовність особистості до реалізації своїх функцій як представника нації (діяти чи реагувати у відповідності з етносоціальними й етнокультурними потребами). Зміст поведінкового компоненту значною мірою відображається в характерних для даного етносу діях і вчинках у побутовій сфері: навичок спілкування зі старшими, однолітками й представниками іншої національності; прийомах і способах художнього й ремісничого промислу; формах вираження почуттів (горя, радості, співчуття й т.д.).

Очевидно, що національна самосвідомість не є вродженою. Вона формується поступово в процесі соціалізації людини. На основі усвідомлення національної приналежності відбувається усвідомлення національних цінностей, прилучення до інших аспектів самосвідомості – політичного, патріотичного і громадянського. Темпи і якісні характеристики цього процесу залежать як від побутових умов, культурного середовища, так і від власної діяльності і активності людини, рівня її особливостей, вагомості для неї національних цінностей, розвинутості національних потреб, усвідомлення національних інтересів і т.д. Немалу роль у цьому процесі відіграє спрямований і планомірний вплив на особистість через інститути навчання і виховання, засоби масової інформації, суспільну думку.

Надзвичайно важливим структурним компонентом громадянського виховання, на наш погляд, є політична культура, яка покликана відмежувати політичну активність від крайнощів у її прояві – від руйнівного ставлення до історії і цінностей свого народу, так само як і від їхнього звеличення.

Розглядаючи структурний зміст громадянського виховання, необхідно зупинитися на наступному компоненті – це громадянські почуття, до яких можна віднести любов до Батьківщини, повагу до законів, символіки держави, гордість за досягнення рідної країни і громадянський обов'язок. Їхній моральний зміст зумовлений необхідністю поєднання ціннісних орієнтацій, суспільних (державних, національних, регіональних, колективних) і індивідуальних інтересів. Саме моральний зміст громадянських почуттів є базою, що поєднує і узгоджує інтереси різних соціальних верств суспільства, що в сучасних умовах значно відрізняються за економічними і політичними цінностями.

Базисом громадянських почуттів є громадянський обов'язок, що розглядався в дослідженнях багатьма науковцями. Зокрема, Р.І. Хмелюк [13], Т.М. Гусева [5] вважають, що громадянський обов'язок – це глибоке усвідомлення всієї сукупності обов'язків перед

Батьківщиною, суспільством, виробництвом, колективом, сім'єю. З іншого боку, громадянський обов'язок можна розглядати як духовно-практичну якість особистості, що говорить про високий ступінь розвитку її свідомості, стійкості поглядів. Вона виражається в активній діяльності в різних суспільно-економічних сферах.

Важливим структурним елементом, що консолідує всі складові громадянського виховання, є формування ціннісних орієнтацій і ідеалів особистості. В педагогіці проблема ідеалу пов'язана з внутрішньою структурою особистості, оскільки ідеал органічно включено в головне утворення психіки – спрямованість особистості.

У дослідженнях В.П. Бітінаса [1], Л.И. Божович [2], Е.В. Бондаревської [3], В.Е. Гуріна [4] та ін. ідеал виступає джерелом формування багатьох якостей: цілеспрямованості, вірності, чесності, громадянськості, активної життєвої позиції. Він покликаний зберегти стійкість внутрішнього світу до несприятливих обставин, долати труднощі, вирішувати складні проблеми.

Ми вважаємо доцільним розглядати ідеал як критерій самопізнання, життєвого самовизначення, оцінки себе та інших людей, котрий забезпечує свідоме орієнтування в оточуючій дійсності, є зв'язуючою ланкою між свідомістю і поведінкою, що забезпечує «єрархію» властивостей особистості. Він одночасно є метою виховання (ідеал всебічно розвинутої особистості, громадянина України), його засобом (виховання на героїчному прикладі і т.д.), а також, регулятором поведінки, і джерелом усіх видів активності (пізнавальної, трудової, громадянської і т.д.).

Наступним складовим елементом громадянського виховання є соціальна активність особистості. Разом із О.М. Карасьовим [7], зміст соціальної активності як показника громадянської зрілості, можна інтерпретувати з точки зору таких показників:

- повнота і багатоманітність включеності особистості в різні види діяльності;
- інтенсивність соціальних дій особистості (виступи на зборах щодо вирішення актуальних питань життєдіяльності колективу; участь у самодіяльних творчих об'єднаннях, політично-масових і культурних заходах);
- ініціативність і творчість як вираження внутрішніх збуджуючих мотивів соціальної діяльності;
- орієнтація в діяльності на її суспільну значимість і соціальну цінність.

Поруч із соціальною активністю, необхідним компонентом громадянського виховання є соціальна відповідальність.

Проблема соціальної відповідальності представлена в літературі в достатньо розробленому вигляді і розглядається в двох аспектах: як ставлення особистості і як її властивість. Важливими характеристиками соціальної відповідальності особистості є свобода вибору і готовність відповідати за свої вчинки. Вона диктується об'єктивними умовами, їхньою свідомістю, передбачає розуміння особливостей даної ситуації і власних можливостей в ній. Суттєвими проявами соціальної відповідальності є самоконтроль, саморегуляція, самообмеження дій особистості. Разом із тим, соціальна відповідальність характеризується єдністю слова і діла, соціальною дисциплінованістю, добросовісністю людини. В ній проявляється оцінка індивідом своїх можливостей бути особистістю, тобто грати максимально активну роль у суспільних процесах.

Громадянське виховання було б неповним без відсутності такої складової, як участь у громадянських рухах, що є реакцією особистості чи соціальної групи на економічні і політичні зміни в суспільстві. Результат такої участі визначається зрілістю його суб'єктів: політичних партій, національних і релігійних об'єднань, окремих індивідів, а також властивістю коригувати свою позицію заради загальних інтересів своєї країни.

Розглядаючи структуру і зміст громадянського виховання на сучасному етапі, ми не можемо не згадати про естетичну свідомість і ті науки, що не лише мають у своєму розвитку громадянське спрямування, використання, функціонування, а й громадянський зміст. Наприклад, почуття любові до Батьківщини, ідея її військового захисту зображаються всіма видами мистецтва: художня творчість, музика, театр, література. Ці процеси визначають зміст, форми і методи виховання громадянина, який володіє високим рівнем патріотичної свідомості і правової культури.

Поведінковим результатом громадянського виховання, на наш погляд, є громадянська зрілість. Її можна визначити як ступінь включеності суб'єкта в усі сфери життєдіяльності

держави, де він реалізує суспільні і особистісні потреби, свій духовний і фізичний потенціал. Громадянська зрілість є комплексною характеристикою соціального розвитку особистості. Вона виражає її спроможність виступати повноцінним суб'єктом суспільно-політичної і громадянської діяльності в конкретно-історичних умовах.

Процес формування громадянської зрілості, як правило, відбувається у декілька етапів, він глибоко особистісний, індивідуальний. Це шлях від початкового уявлення до глибокого, теоретично осмисленого усвідомлення свого місця в житті суспільства, що є на наш погляд, сутністю діалектики громадянського виховання.

Наступною складовою громадянського виховання є громадянська культура, яка на відміну від політичної, входить у сферу відносин суб'єктів, у якості яких можуть виступати суспільство, соціальні групи і особистість. Вона становить не лише усвідомлення громадянських прав і обов'язків, а й діяльнісний аспект, оцінно-емоційне ставлення, а також установку на корисну діяльність для громадянського суспільства, волю до її здійснення і відповідні соціальні потреби. Громадянська культура формується в процесі становлення особистості в системі соціальних інститутів, у тому числі в освітньо-виховних закладах, за умов спрямовуючої ролі держави. Громадянська культура є результатом усього процесу громадянського виховання.

Отже, проведений у даній статті науково-педагогічний аналіз громадянського виховання дозволяє зробити висновок, що громадянське виховання – це складне явище, зміст і структура якого перебувають у тісній залежності від соціально-політичних і історичних умов у даному суспільстві.

Спираючись на сучасні дослідження психологів про діяльнісний і системний підхід до формування особистості (Л.І. Божович, О.М. Леонтьєв, А.В. Петровський), ми спробували представити зміст громадянського виховання на сучасному етапі у вигляді структурної моделі. Базою моделі є чотири головних елементи, що лежать у основі діяльності особистості: формування почуттів, формування свідомості, формування властивостей особистості та поведінки. В процесі розгляду змісту громадянського виховання, зважаючи на вікові особливості, нами були сформульовані завдання, що визначають зміст освітньо-виховної роботи, починаючи з дітей старшого дошкільного віку і завершуючи студентами, тобто майбутніми педагогами, котрі самі мають бути справжніми громадянами.

Для дітей старшого і молодшого шкільного віку нами визначено такий зміст громадянського виховання: формування любові до сім'ї, однолітків, природи; формування початкового уявлення про Батьківщину, символіку країни; формування прив'язаності, обов'язковості, чесності; формування морально-поведінкових орієнтирів у різних видах діяльності.

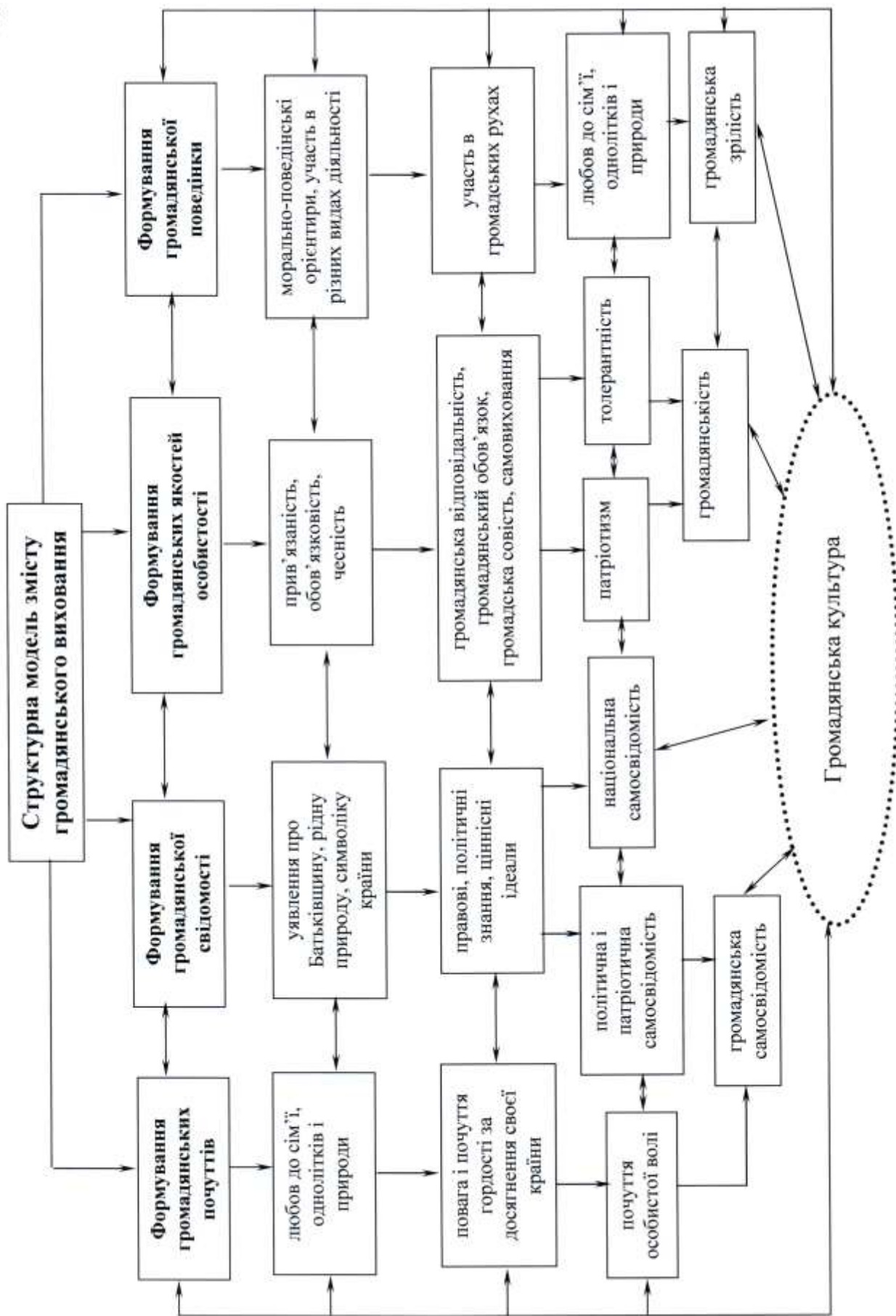
Зміст громадянського виховання підлітка включає в себе: виховання поваги і почуття гордості за досягнення своєї Батьківщини; формування правових, політичних знань і ціннісних ідеалів; формування таких якостей особистості, як: громадянська відповідальність, громадянський обов'язок, громадянське сумління; формування соціальної активності, тобто бажання і потреба брати участь у суспільному житті, зокрема в громадянських рухах.

Громадянське виховання старшокласників і студентів (незалежно від специфіки ВНЗ), на наш погляд, має бути спрямоване на вирішення наступних завдань: формування почуття особистої свободи, формування політичної, патріотичної, національної і, врешті-решт, громадянської свідомості; формування таких властивостей особистості як патріотизм, толерантність, громадянськість; формування активної громадянської позиції, громадянської зрілості.

Мегаціллю громадянського виховання, на нашу думку, є громадянська культура, що становить, як уже було зазначено, не лише усвідомлення громадянських прав і обов'язків, а й оцінно-емоційне ставлення до держави, а також установку на дію на благо громадянського суспільства, волю до її здійснення і відповідні соціальні потреби.

Розроблена нами структурна модель змісту громадянського виховання є досить повною за своєю суттю і зручною для використання в роботі зі студентами педагогічного ВНЗ у процесі здійснення громадянського виховання і може бути взята за основу змісту системи підготовки підростаючого покоління. Необхідно зазначити, що при побудові моделі змісту громадянського виховання ми навмисно не зазначали вікові періоди від старшого дошкільного віку до студентського, оскільки жорстке вікове розмежування, на наш погляд, тут не є доцільним (див. схему 1).

Схема 1



Література:

1. Битинас В.П. Структура процесса воспитания (методологический аспект). – Каунас: Швиеса, 1984. – 190 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. – М.: Просвещение, 1986. – 464 с.
3. Бондаревская Е.В. Формирование нравственного сознания старших школьников: Учеб. пособие по спецкурсу. – Ростов-на-Дону, 1976. – 192 с.
4. Гурин В.Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников. – М.: Педагогика, 1988. – 134 с.
5. Гусева Т.Н. Формирование гражданской зрелости учащейся молодежи: Дисс...канд. пед. наук. – М, 1991. – 172 с.
6. Инопкина С.Н., Лисовский В.Г. На пороге гражданской зрелости / Об активности жизненной позиции современного молодого человека. – Л., 1982. – 175 с.
7. Карасев А.Н. Формирование общественно-политической активности студенческой молодежи в ходе вузовского учебно-воспитательного процесса. Дисс...канд. пед. наук. – Куйбышев, 1983. – 156 с.
8. Охремчук С.Н. Жить – Родине служить // Педагогика. – 2001. – № 2. – с. 3.
9. Попко В.Л. Патриотическое сознание студенческой молодежи. Дисс...канд. пед. наук. – М., 1992. – 205 с.
10. Салихова Р.А. Система формирования гражданственности у подростков в общеобразовательной школе. Дисс...канд. пед. наук. – Казань, 2001. – 188 с.
11. Таникулова К.А. Формирование гражданских качеств личности у студентов педагогических институтов. Дисс...канд. пед. наук. – Ташкент, 1983. – 177 с.
12. Топников Ю.С., Хасанова П.Ф., Харисов Ф.Ф. Национальное самосознание: сущность и принципы формирования. – Казань, 1994. – 90 с.
13. Хмелюк Р.І. Формування громадянської зрілості студентської молоді. – Київ-Одеса: Вища школа, 1978. – 134 с.

УДК 371.134:377:004

О. Щербак
м. Київ, Україна

ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Особливість сучасної освіти полягає у тому, що вона здійснюється на тлі глобалізації загальносвітового суспільного розвитку освіти, бере на себе основну функцію по формуванню загальних професійних знань. Наслідком інтенсифікації інформаційних процесів стає стійкість, пристосованість до мінливих зовнішніх умов, прискорення розвитку і підвищення рівня освіченості людини, що обумовлюється наявністю розвинутого інформаційного середовища. Інформаційне середовище – не тільки найважливіша умова формування культури роботи з інформацією, але і необхідний чинник підвищення якості освіти й освіченості.

Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, привабливості, конкурентоспроможності на ринку праці вимагає подальшого вдосконалення організації навчального процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно-орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів та передбачає: використання інформаційно-комп'ютерних технологій, інтерактивних методів навчання і мультимедійних засобів; впровадження електронних засобів навчання (підручників, посібників, каталогів, словників тощо), комп'ютерних навчальних програм.

Інформаційно-технологічна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього періоду навчання.

Інформаційне середовище, з одного боку, вимагає нових ідей, нових знань, з іншого боку – нових способів прискореного отримання, постійного відновлення знань, а головне – припускає формування в кожній людині нового мислення і засвоєння загальнозначущих моральних норм.

Неможливо в умовах постійної інтеграції і трансформації освіти говорити про формування деякого абстрактного або окремо узятим інформаційно-освітнього середовища. Освітнє середовище повинно формувати гармонійно розвинуту особистість, надаючи їй необхідні освітні, культурні, виховні ресурси протягом всього періоду активного навчання та впродовж усього життя. Тому ми говоримо про формування єдиного освітнього середовища, яке має забезпечити:

- підвищення якості освіти за рахунок ефективного використання сучасних інформаційних технологій;
- забезпечення рівних можливостей для отримання освіти всіх рівнів і ступенів;
- забезпечення доступу студентів і педагогів до глобальних інформаційних ресурсів;
- створення електронних засобів навчання і програмно-методичного забезпечення та забезпечення інтеграції з традиційними засобами навчання;
- надання можливостей побудови індивідуальних освітніх траєкторій;
- створення систем методичної підтримки педагогів навчальних закладів щодо нових інформаційних технологій.

Рівень розвитку сучасних технологій залежить, у першу чергу, від інтелектуального потенціалу суспільства і, отже, рівня розвитку освіти в країні. Питання якості і змісту освіти набувають пріоритетного значення. При цьому переваги інформатизації освіти на основі комунікаційних і комп'ютерних технологій не викликають сумнівів. Побудова інформаційного освітнього середовища, на наш погляд, є одним з основних шляхів реалізації програми інформатизації освіти.

Аналіз проблем інформатизації освіти дає можливість зробити висновок, що цей процес відбувається еволюційно зі зміною етапів і виступає як найважливіша закономірність розвитку системи освіти. В рамках цієї закономірності спостерігаються такі тенденції: формування системи безперервної освіти як універсальної форми діяльності, спрямованої на постійний розвиток особистості протягом усього життя; створення єдиного інформаційно-освітнього простору з встановленням стандартів різних ступенів освіти; введення нових форм та методів навчання; синтез методів традиційного та комп'ютерного навчання; побудова на основі інформатизації освіти системи випереджувальної освіти; спрямованість на становлення інформаційного суспільства [6].

Нові інформаційні технології відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації, підвищують ефективність самостійної роботи студентів, надають можливості для творчості, набуття та закріплення професійних навичок, дозволяють реалізувати принципово нові форми та методи навчання. Запровадження комп'ютерних технологій навчання в педагогічний процес якісно змінює освіту в цілому, розв'язуючи ряд нових дидактичних завдань. Зокрема, достатньо широкого використання набули навчальне моделювання, гіпертекст, мультимедіа, телекомунікації, доступ до професійних баз і т.д. Інтеграція традиційних і нових технологій навчання дозволяє створити сучасне освітнє інформаційне середовище [6].

Створюючи нові сучасні освітні системи, впроваджуючи в освітню практику нові інформаційно-освітні технології, до складу яких, сьогодні вже безумовно, слід віднести дистанційні технології навчання Науковці, викладачі, організатори освіти, максимально спираючись на вже відомі позитивні результати психолого-педагогічної науки, передовий практичний досвід, повинні розробляти такі новітні освітні системи, які відбивають сучасні тенденції розвитку світового освітнього простору. І це значною мірою стосується і проблем створення методичних систем дистанційного навчання, які, в головному, визначають потенційні можливості щодо досягнення якості освіти, створюють змістовний і організаційний фундамент забезпечення і здійснення навчального процесу [1].

Проектування методичних систем це, з одного боку, процес, який передбачає: розробку навчальних специфікацій, які базуються на теорії навчання і забезпечують створення якісних навчально-методичних матеріалів; вивчення навчальних потреб, особистісних характеристик і цілей тих, хто навчається, та розробку педагогічних систем, які відповідають цим потребам і цілям; створення засобів оцінювання навчальних досягнень, навчально-методичних матеріалів та ефективності навчальної діяльності для забезпечення управління їх позитивним розвитком.

Проектування методичних систем це, з іншого боку, наукова галузь, яка займається: дослідженням психолого-педагогічних теорій і навчальних стратегій, розвитком і реалізацією цих стратегій приналежно до дистанційного навчання; створенням детальних специфікацій, які забезпечують розвиток, впровадження, оцінювання та управління навчальним процесом дистанційного навчання, покращують вивчення малих і великих одиниць навчальних предметів усіх рівнів складності [1].

Використання у викладанні навчальних дисциплін нових інформаційних технологій є одним з напрямів інформатизації освіти і, разом з тим, сприяє формуванню інформаційної культури як складової частини професійної культури фахівця, формуванню таких професійно значущих якостей, як професійна компетентність, мобільність, гнучкість, самостійність.

Однією із складових професійної компетентності є інформаційна компетентність. Інформаційна компетентність визначається можливістю громадянина інформаційного середовища забезпечити собі вільний доступ до інформації.

Головна відмінність інформаційної (комп'ютерної) грамотності від компетентності полягає, на нашу думку, в тому, що грамотна людина знає (наприклад, що необхідні йому документи можна знайти в телекомунікаційній мережі), а компетентний – реально і ефективно може використати знання в розв'язанні тих або інших проблем, здатний перейти від слів до справи, від загальних міркувань до вчинків. Грамотна людина знає “про комп'ютер” а компетентна – грамотно та ефективно ці знання використовує [2].

Інформаційна культура особистості становить складову частину базової культури особистості як системної характеристики людини, що дозволяє їй ефективно брати участь у всіх видах праці з інформацією: одержанні, накопиченні, кодуванні та переробці будь-якого роду, в створенні на цій основі якісно нової інформації, її передаванні, практичному використанні та таку, що містить грамотність і компетентність у розумінні природи інформаційних процесів і відношень, гуманістично орієнтовану інформаційну ціннісно-змістовну сферу (устремління, інтереси, світогляд, ціннісні орієнтації), розвинуту інформаційну рефлексію, а також творчість в інформаційній поведінці та соціально-інформаційній активності [2].

Швидкий розвиток інформатики та обчислювальної техніки, широке використання в різних сферах економіки комп'ютерів зумовили розвиток в багатьох країнах світу педагогічних досліджень, пов'язаних з інформатизацією шкільної освіти і з використанням в навчально-виховному процесі комп'ютерних технологій. У загальноосвітніх й професійних школах створюються комп'ютерні лабораторії, організовується вивчення самостійного навчального предмету “Основи інформатики”, робляться численні спроби використання комп'ютерних технологій в процесі вивчення загальноосвітніх та спеціальних предметів [5, с. 335].

Міжнародний, зокрема, польський досвід свідчить, що ефективність інформатизації шкільної освіти залежить від якості підготовки викладачів до навчання інформатиці і до використання в початковому процесі комп'ютерних технологій. Тому підготовка викладачів інформатики повинна враховувати швидкі темпи розвитку цієї галузі знань, бути фундаментальною и безперервною. При підготовці викладачів загальноосвітніх предметів до використання комп'ютерних технологій слід пам'ятати, що вивчення інформатики та застосування комп'ютерів зумовлює необхідність внесення важливих змін в зміст й методику вивчення загальноосвітніх предметів [5, с. 335].

Мета статті полягає в обґрунтуванні організаційно-педагогічних засад підготовки педагогів професійного навчання до творчого використання інформаційно-комунікаційних технологій.

У зв'язку зі змінами на ринку праці, що обумовлені, у тому числі, інтенсивним розвитком інформаційних технологій, істотно підвищилися вимоги до випускників вищих навчальних закладів.

Уміння працювати на комп'ютері і знання по використанню інформаційних технологій визначають професійну придатність фахівця у сучасному суспільстві. Претендент на престижну роботу повинен володіти не тільки професійними знаннями, володіти іноземною мовою, але і вільно розбиратися в інформаційних технологіях.

Інформаційні технології відкривають доступ до інформації, тобто, дають зовсім нові можливості для знаходження професійних знань, творчості. Використання в навчальному процесі інформаційно-комунікативних технологій сприяють його інтенсифікації.

Методологія проектування процесу навчання дисципліні з використанням сучасних інформаційних і комп'ютерних технологій повинна відповідати якості підготовки фахівців вимогам виробництва і ґрунтуватися на: аналізі отриманих досягнень в галузі інформаційних технологій; аналізі структури і змісту досліджуваної навчальної дисципліни; удосконалюванні науково-методичного забезпечення з використанням сучасних освітніх технологій; використанні блочно-модульного принципу побудови змісту навчання; удосконалення міжпредметних зв'язків; організації нових видів навчальної діяльності.

Творче використання інформаційних технологій у викладанні навчальних дисциплін ґрунтується на інтеграції педагогічних і інформаційних технологій.

Інформатизація сфери освіти повинна випереджати інформатизацію інших напрямків суспільної діяльності, тому що саме в освіті створюються соціальні, психологічні, загальнокультурні, професійні передумови інформатизації всього суспільства.

В умовах інформатизації суспільства система освіти має бути безперервною й спрямованою на: підвищення рівня інтелектуальності суспільства за рахунок росту якості, інтенсивності й індивідуалізації навчання; розширення можливості самоосвіти й перекваліфікації в системі неформальної освіти; перехід від інформаційно-репродуктивного типу навчання до активно-творчого, продуктивного, в основу якого має бути покладено формування потреб й умінь самостійно здобуття знання, методів їх застосування з використанням нових інформаційних технологій; прищеплювання всім категоріям тих, яких навчають, практичних навичок роботи із засобами інформатизації; підготовку висококваліфікованих фахівців з інформатики й обчислювальної техніки.

Можна назвати цілу низку причин, що впливають на те, що комп'ютерне навчання в умовах вищої педагогічної освіти усе ще не функціонує на належному рівні. Це, в першу чергу, причини організаційно-економічні: недостатня оснащеність навчальних закладів комп'ютерною технікою в потрібній кількості й належному рівні; відсутність педагогічних програмних засобів; недостатня увага до проблеми використання комп'ютера в навчальному процесі в рамках перепідготовки й підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів; відсутність стимулів для викладачів до даного виду педагогічної діяльності. Але це причини й організаційно-методичні. Неможливо освоювати комп'ютерні технології навчання, не маючи певного запасу психолого-педагогічних знань. Практика ж показує, що в більшості випадків при підготовці й перепідготовці педагогів курс «Комп'ютерні технології навчання» взагалі не читається, або його зміст зводиться до розгляду тільки програмно-технічних питань. Але є ряд інших проблем, рішення яких є більш важким. Можна назвати їх «дослідницько-педагогічними». Якщо раніше під комп'ютеризацією навчання розуміли автоматизоване навчання й контроль, то сьогодні до цього додалося використання таких комп'ютерних засобів, як текстовий і графічний редактори, довідково-інформаційні системи, бази даних, експертні системи, електронні підручники тощо.

Комп'ютеризація освіти поставила перед педагогічною й психологічною науками ряд проблем: визначення ролі й місця комп'ютера в освіті, його впливу на закони дидактики, на психологію того, кого навчають. Суттєве значення має створення санітарно-гігієнічних умов комп'ютерного навчання, динаміка розумової працездатності студентів та слухачів, вплив сукупності умов комп'ютерного навчання на їхній організм.

Педагогіка співробітництва, діяльнісний підхід до цього процесу, активізація учнів, індивідуалізація навчання – всі ці тенденції сучасної педагогіки змушують задуматися про кардинальне переосмислення ролі викладача в навчальному процесі. Авторитарна схема синхронного керування класом з декількох десятків людей, при всій її економічності й бажаній ефективності, поступово й неухильно губить свою універсальність.

Комп'ютер надає педагогу великий резерв технологічної підтримки, що вивільняє значну частину його часу саме для живого спілкування з учнями, дає можливість зробити це спілкування навіть більше близьким і людським, ніж раніше. Педагогу відводиться роль спостерігача й консультанта, він може зі свого комп'ютера спостерігати за ходом роботи тих, кого навчає, може переглядати й при необхідності оперативного втрутитися. Робота з комп'ютером формує також управлінський стиль діяльності, акцентує в ній творчий початок. Проблема полягає в тому, що педагоги, покликані навчати цьому стилю діяльності, часто самі не володіють ним, що веде за собою виникнення протиріччя в навчальному процесі.

Перспектива масової комп'ютеризації навчальних закладів, що наближається, створює необхідність цілеспрямованої роботи в даній сфері: потрібні глибокі й різнобічні дослідження процесу навчання дисциплін з урахуванням доцільності й ефективності впровадження персональних комп'ютерів; детальна розробка конкретних методик, в кінці кінців – створення принципово нової моделі всього процесу навчання.

“Інформаційно-технологічна підготовка передбачає вивчення основ інформатики, новітніх інформаційних технологій та методик їх застосування у навчальному процесі і здійснюється протягом усього періоду навчання” [5].

Основне завдання, що стоїть перед вищими педагогічними навчальними закладами – це формування в майбутніх педагогів не тільки знань, але і потреби у творчості. В усьому світі головним конкурентоздатним ресурсом особистості стає не володіння інформацією, а уміння її творчо використовувати. Інформаційні технології в процесі викладання дозволяють створювати методичні основи потоку інформації, що включає практичні і теоретичні матеріали, які потім стають базою для систематизації знань. Ускладнення технологічних процесів на виробництві ставлять проблему широкого використання комп'ютерного моделювання різних виробничих процесів. Це дає можливість активізувати навчальний процес без ускладнення матеріально-технічної бази, зробити його гнучким і легко пристосованим.

Нові інформаційні технології висувають підвищені вимоги до якості роботи і рівня кваліфікації педагогічних працівників і керівників професійних навчальних закладів. Прогрес у даному напрямку в значній мірі визначається рівнем підготовки викладачів спеціальних дисциплін, педагогів професійного навчання, майстрів виробничого навчання. Однак в даний час лише близько 25% з них мають початковий рівень підготовки в галузі інформатики.

Тенденції розвитку суспільства вимагають невідкладного вирішення проблеми випереджувального розвитку системи освіти на основі інформаційних технологій, створення в країні єдиного освітнього інформаційного середовища. Інформатизація передбачає істотну зміну змісту, методів і організаційних форм освіти.

З метою координації діяльності інститутів післядипломної освіти та вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, які здійснюють підготовку фахівців за напрямом “Педагогічна освіта”, проводиться педагогічний експеримент щодо навчання майбутніх учителів та працюючих викладачів інформаційно-комунікаційних технологій [7] за програмою “Intel @ Навчання для майбутнього” [8].

Актуальність експерименту – створення передумов для входження освіти України до єдиного європейського та освітнього і наукового простору шляхом впровадження в систему вищої педагогічної освіти України методичної системи навчання майбутніх вчителів ефективного використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, яка складається з:

- удосконалення системи підготовки майбутніх вчителів, виходячи з розуміння того, що одним з головних завдань шкільної освіти сьогодні є підготовка учнів до швидкого сприйняття і опрацювання великих обсягів інформації, озброєння їх сучасними засобами і технологіями роботи, формування у них інформаційної культури;
- урахування при побудові методичної системи підготовки майбутніх вчителів комплексу тенденцій у сучасній освіті: стандартизації, технологізації, гуманізації, неперервності, інформатизації тощо;
- переведення при удосконаленні методичної системи підготовки майбутніх вчителів з концептуального рівня на операційно-процесуальний рівень ідей професійно-педагогічної спрямованості підготовки сучасного педагога і професійно-орієнтованої навчально-пізнавальної діяльності майбутнього вчителя;
- переорієнтація навчального процесу з методики навчання щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій на пріоритет розвиваючої функції навчання;
- підвищення мотивації до навчання учнів та залучення їх до самостійної (індивідуальної чи групової) дослідницької роботи на базі комплексного використання інноваційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій з метою підвищення якості навчання учнів.

Предметом експерименту є методична система підготовки майбутніх вчителів до ефективного використання у навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації системи педагогічної освіти.

Метою експерименту є розробка, обґрунтування, експериментальна перевірка та впровадження у навчальний процес моделі методичної системи підготовки майбутніх вчителів до ефективного використання у навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій в системі педагогічної освіти України.

Існуюча в Україні система методичної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації системи педагогічної освіти забезпечує якісну підготовку студентів, їх конкурентоспроможність, але потребує адаптації до вимог, які передбачаються бурхливим розвитком інформаційно-комунікаційних технологій.

Колектив Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка відповідно до наказів МОН [7; 8] розпочав роботу щодо проведення експерименту: висвітлена та роз'яснена мета експерименту, ознайомлені педагогічні працівники та студенти спеціальності “Професійне навчання (за профілем підготовки)” зі змістом та умовами проведення експерименту, створена робоча група для організаційного та методичного супроводу експерименту.

Плани заходів щодо проведення експерименту в коледжі було передбачено проведення семінарів, участь викладачів коледжу у тренінгах за програмою “Intel@Навчання для майбутнього”, навчання викладачів за нульовим модулем “Інформаційно-комунікаційні технології”, підготовка тренерів з числа викладачів, проведення інтенсивного інтерактивного тренінгу для викладачів та студентів спеціальності “Професійне навчання (за профілем підготовки)”, проведення семінару для викладачів та студентів коледжу з обміну досвідом щодо впровадження методики застосування інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі.

За результатами двох проведених на базі коледжу тренінгів за програмою “Intel@Навчання для майбутнього”, де пройшли навчання 23 педагога коледжу та 15 викладачів індустріально-педагогічних технікумів України (викладачі загальноосвітніх, спеціальних дисциплін, майстри виробничого навчання, педагоги професійного навчання), аналізу захисту розроблених в процесі навчання проектів з предметів “Історія України”, “Українська мова і література”, “Англійська мова”, “Основи економіки”, “Організація та методика виробничого навчання”, “Організація комп'ютерного діловодства”, “Бухгалтерський облік”, “Моделювання і конструювання одягу”, “Зварні конструкції”, “Технологія електричного зварювання плавленням”, “Загальна методика”, “Організація туризму”, “Технологія швейного виробництва”, “Комерційна діяльність” та інш. з використанням комп'ютерних технологій, дає можливість зробити висновок, що робота над проектами спонукає до розвитку творчого використання інформаційно-комунікаційних технологій при навчанні дисциплінам, сприяє встановленню міжпредметних зв'язків, сприяє підвищенню якості підготовки конкурентоспроможних випускників, підвищенню інформаційної культури викладачів педагогічного навчального закладу та майбутніх педагогів.

Доцільно рекомендувати ввести в навчальний план для педагогічних спеціальностей проведення 48-годинного педагогічного тренінгу в рамках курсу “Методика використання комп'ютерної техніки при викладенні предметів в школі ПТНЗ, ВНЗ”.

Експеримент потребує наукового супроводу в процесі впровадження, розповсюдження та розробки моделі системи методичної підготовки майбутніх педагогів та підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти щодо ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі та моделі навчання педагогів-предметників основам інформаційно-комунікаційних технологій з наступним внесенням змін до стандартів вищої педагогічної освіти.

Література:

1. Биков В.Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: Збірник наукових праць / За редакцією Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО та О.Г. РОМАНОВСЬКОГО. – Вип. 3. – Харків: НТУ “ХПІ”, 2002. – С. 73-83.
2. Гуревич Р.С. Інформаційна культура – важлива складова загальної культури особистості // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб.наук.пр. – Випуск 4 / Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С.42-47.

3. Кедрович Г. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Пер. с пол. Г. А. Цисовской. – К.: Вища шк., 2001. – 335 с.
4. Козлакова Г.О. Використання систем типу мультимедіа (Multimedia) у навчальному процесі / Сучасна вища школа: психолого-педагогічний аспект: / Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: ВІПОЛ, 1999. – С. 235-245.
5. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Наказ Міністерства освіти і науки України № 998 від 31.12.2004 р.
6. Літвінчук С.Б. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою комп'ютерних технологій навчання // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми / Зб.наук.пр. – Випуск 5. Редкол.: І.А.Зязюн (голова) та ін. – Київ – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 533-538.
7. “Про проведення педагогічного експерименту щодо навчання майбутніх учителів та учителів інформаційно-комунікаційних технологій”, Наказ Міністерства освіти і науки України № 693 від 06.12.2005 р.
8. “Про розширення педагогічного експерименту за програмою “Intel @ Навчання для майбутнього” щодо навчання майбутніх вчителів ефективному використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі”, Наказ Міністерства освіти і науки України № 248 від 22.04.2005 р.

The actual problems of vocational teachers' training to creative use of informational and communicative technologies; conditions of formation of the informational and educational environment are determined; the analysis of problems of information of education, introduction the practical implementation of new informational and educational technologies; organizational – pedagogical conditions of preparation of teachers to creative use of information technologies are proved; bases of methodology of designing of process of training of discipline with use of information technologies are resulted; experience of teachers participation of the Anton Makarenko Kiev professional – pedagogical college in pedagogical experiment on training informational and communication technologies is described within the framework of the program « Intel@Training for the future»; necessity of scientific support and the recommendation on dissemination of experiment is underlined are considered in the article.

РОЗДІЛ 2

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

УДК 377.8

І.О. Бойко
м. Бердянськ, Україна

РОЛЬ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ СПРИЙНЯТТЯ СВІТУ ТЕХНІКИ

За прогнозами фахівців, розвиток суспільства в третьому тисячолітті характеризуватиметься подальшим зростанням частки інтелектуальної праці в усіх галузях виробництва. Вимагатиме він і кардинальних змін у підготовці фахівців на всіх рівнях освіти.

Бурхливий розвиток науково-технічного прогресу, перехід України на ринкові відносини господарювання ставить нові вимоги до трудової підготовки учнів і неабияка роль в цьому належить вчителю трудового навчання.

До найактуальніших завдань загальноосвітньої школи, що визначають стан підготовки молоді до життя в умовах переходу до ринкової економіки, слід віднести забезпечення якісно нового рівня політехнічної освіти. Необхідність широкої політехнічної освіти учнів сьогодні підкріплюється думками про те, що вміння орієнтуватись у світі техніки стало невід'ємною складовою частиною світогляду кожної сучасної людини, її освіченості в найширшому розумінні цього слова. Саме така позиція узгоджується з метою освітньої галузі «Технологія», яка полягає у створенні умов для формування технічно, технологічно освіченої особистості. Реалізація цієї мети сприятиме формуванню в учнів технічного мислення, технічного світогляду, їх технічної культури і кругозору [7, с. 4].

Одним з основних і першочергових напрямів діяльності вищої школи України є запровадження в навчальний процес високоефективних освітніх технологій. Концепція такої освіти у складі загальних вимог до випускників вищих навчальних закладів передбачає:

- формування нестандартного мислення, що дає практичну готовність майбутнього фахівця до генерування неординарних технічних ідей; вміння виявляти суть проблем або ситуації, оцінювати її та визначати шляхи реалізації;
- знання методології науково-технічного пошуку і методів наукового дослідження, визнання необхідності неперервної освіти і самоосвіти тощо;
- сформованість всіх сторін особистості – загальної культури, чіткої громадської позиції, зокрема патріотизму, почуття відповідальності та ін. [6, с. 3].

Проблема розвитку особистості в системі освіти є однією з найактуальніших. Перед сучасною школою стоїть складне і відповідальне завдання – формування особистості, здатної самостійно оволодівати знаннями і вміти засвоювати їх на практиці. Успішне його виконання вимагає значного підвищення ролі мислення у навчальному процесі.

Життя висунуло суспільний запит на виховання творчої особистості, на відміну від людини-виконавця, самостійно мислити, генерувати оригінальні ідеї, приймати сміливі, нестандартні рішення. Випускники шкіл, які приходять на виробництво, ще не здатні самостійно розв'язувати проблеми, не можуть мислити діалектично, системно, легко переходити від одного виду діяльності до іншого. Їм бракує творчої уяви, ініціативи, винахідливості. Такий стан справ потребує якісно нового підходу до підготовки молоді до життя. У вихованні маємо прагнути навчити самостійності мислення і винахідництва [4, с. 109].

Для вирішення таких складних задач, як розвиток особистості учнів, реалізація особистісно-орієнтованого навчання, безперервне самовдосконалення, майбутньому вчителю необхідно володіти творчим мисленням і такими його якостями, як інтегративний спосіб мислення (Б.Г. Ананьєв, В.Н. Максимова) та інноваційний стиль мислення (В.І. Жернов, В.А. Сластьонін).

В останнє десятиріччя в науці дістала загального визнання диференціація видів мислення, оскільки її введення дозволяє досліджувати специфіку конкретного виду мислення та розробляти засоби для його розвитку.

До основних психологічних компонентів діяльності людини потрібно віднести знання, вміння і технічне мислення (здатність людини оперувати технічними знаннями у будь-якій критичній виробничій ситуації).

Дослідження проблем, пов'язаних з технічним мисленням було висвітлено в працях С.М. Василевського, О.Д. Ботвіннікова, А.В. Брушлінського, В.К. Сидоренка, Б.Ф. Ломова та ін. Вони досліджували розвиток технічного мислення в процесі графічної діяльності учнів і студентів. В професійній діяльності це питання розглядається в працях С.Я. Батишева, І.В. Білого, В.В. Чебишевої та ін. Специфіка технічного мислення та його структура досліджувалась Т.В. Кудрявцевим та його колегами О.О. Концевою та І.С. Якіманською. Деякі науковці розглядають техніко-конструкторську діяльність як один із засобів формування технічного мислення та творчих здібностей: Г.А. Альтшуллер, В.О. Моляко, І.А. Ройтман. Але в системі професійної підготовки студентів у ВНЗ проблемі формування та розвитку технічного мислення приділялося ще мало уваги.

Стрімкий розвиток техніки, зростання темпів технічного прогресу ХХ століття призвели до величезних технічних відкриттів, які висунули на порядок денний нові проблеми, а саме – проблему підготовки спеціаліста широкого профілю, який би міг самостійно, без спеціального додаткового навчання опанувати зразки нової техніки й нові технологічні процеси.

Отже, з'явилась наука «Філософія техніки», предметом вивчення якої є проблеми взаємодії техніки з суспільством та природнім середовищем (Х. Ленк, К. Мітчем, М. Хайдеггер та ін.). Розвиток «Філософії техніки» призвів до осмислення методології технічних знань (В.Г. Горохов, В.Д. Комаров, В.В. Чешев та ін.).

В останнє десятиріччя з'явилася низка досліджень, присвячених розвитку технічного мислення учнів шкіл та вузів (О.О. Булавенко, М.М. Зиновкіна, Г.О. Райковська). Їхні автори розглядають різні аспекти цієї проблеми, але в них не ставиться задача розробки дидактичного підходу до розвитку технічного мислення майбутнього вчителя на основі теоретико-методологічного дослідження його структури з урахуванням сучасного рівня розвитку технічних знань.

Результати спостережень за навчальним процесом в багатьох вузах України виявляють дуже слабкий рівень розвитку технічного мислення студентів. Між тим, розвиток технічного мислення та просторової уяви сприяє зростанню якості засвоєння студентами технічних знань, а це має суттєве значення для підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя трудового навчання. При цьому сформоване технічне мислення можливо розглядати як одну з найсуттєвіших функцій, яка сприятиме формуванню технічного світогляду сучасного вчителя, формуванню його графічної культури та кругозору.

Найкращі умови для розвитку технічного мислення створюються у ВНЗ саме під час графічної підготовки майбутніх спеціалістів. Визначальним чинником, який впливає на цей процес, є рівень технічних знань і просторове мислення.

Стратегія розвитку технічного мислення будується на основі виявлення цілісної структури технічного мислення та послідовного формування кожного з його складових компонентів. Сучасний рівень розвитку техніки вимагає наступності та розвитку вже існуючої структури. Опора на методологію науково-технічних знань та аналізу результатів діяльності студентів дозволили виявити ще два важливих компонента технічного мислення – оперативність та володіння мовою техніки.

Розвиток технічного мислення у майбутнього вчителя трудового навчання в процесі вивчення технічних дисциплін, а саме курсу креслення, може бути ефективним в таких випадках:

- а) якщо буде розроблена система пізнавальних та технічних завдань, кожне з яких спрямоване на розвиток усіх компонентів технічного мислення;
- б) якщо система завдань буде розроблена з точки зору підвищення її складності, а також націлена на розвиток усіх компонентів технічного мислення;

в) якщо система завдань буде розроблена з орієнтацією на сучасні проблеми техніки.

Важливим критерієм розвитку технічного мислення студента є вміння вирішувати комплексні технічні задачі, які направлені на розвиток декількох компонентів технічного мислення. Показником високого рівня цих вмінь будуть такі: володіння мовою техніки, вільне читання та виконання креслення, діаграми, схеми; аналіз будови та принцип роботи технічних об'єктів у змінених умовах; визначення новизни в задачі; вміння аргументувати свої дії, отримані результати та робити висновки.

Високий рівень технічного мислення може бути досягнутий в системі навчання, яка забезпечує формування технічних знань на всіх етапах навчального процесу. Домінуюча роль в цьому належить дисциплінам загально-технічного циклу, а особливо кресленню.

Найкращі умови для розвитку технічного мислення створюються у ВНЗ у процесі графічної підготовки майбутніх спеціалістів.

Креслення – предмет, який знайомить студентів з технікою, технічними знаннями. Досвід засвідчує, що існуючі програми і методики навчання студентів технічних спеціальностей у своїй більшості забезпечують підготовку “вузького спеціаліста,” який, як правило не може самостійно опанувати нову техніку, оперативно приймати професійні рішення у складних виробничих ситуаціях. Вміння будувати і читати графіки, діаграми, креслення тощо – необхідна умова опанування будь-якою технічною професією [6, с. 4].

Сьогодні вже не можна говорити про те, що креслення – це спосіб спілкування інженерів, конструкторів та робітників. Креслення – це фундамент графічної культури людини, яка живе в сучасному техногенному світі. Автоматизація і механізація сучасного виробництва істотно змінила зміст і характер діяльності людини. Зросла роль операцій, пов'язаних із сприйняттям та обробкою різної інформації.

Досить часто дії людини в різних сферах пов'язані не з реальними об'єктами, а з їх заміниками у вигляді схематичних зображень реальних процесів і явищ. Креслення – це ключ до успішного оперування багатьма видами інформаційних систем. Усім відомий вислів професора Курдюмова: креслення – це мова техніки [1, с. 31].

Проведені методологічні дослідження та постановка сучасних технічних задач переконують нас в тому, що володіння мовою техніки доцільно виділити в якості самостійного компонента технічного мислення.

Мова техніки є своєрідним єднальним компонентом між теорією і практикою. В цьому міститься специфічна роль будь-якої схеми, де певні поняття «закодовані» за допомогою тих чи інших символів. Для з'ясування того, що відображено на схемі, необхідно добре засвоїти умовні позначення і функції окремих частин схеми. У процесі аналізу основних частин схеми та визначення зв'язків між ними, складається повне уявлення того, що відображено на схемі і яке призначення цього устрою. Більш підготовленим учням достатньо один раз прочитати схему механізму, щоб зрозуміти принцип його дії та встановити зв'язки між вузлами даної схеми. Але частіше рівень підготовки студентів вимагає від них неодноразово повертатися до кожного елемента схеми для того, щоб повністю зрозуміти призначення даного механізму.

Отже, володіння мовою техніки є необхідним вмінням вчителя трудового навчання, яке дає йому можливість відтворювати технічний об'єкт за його описом. Крім цього дуже часто технічні задачі задаються у вигляді умовних позначень, які треба «перекодувати». Тому володіння мовою техніки є необхідним компонентом сформованого технічного мислення.

Як другий компонент технічного мислення можна виділити таке поняття, як оперативність. Під оперативністю розуміється здатність швидко, вчасно виправляти або направляти процес. Введення компонента оперативності в структуру технічного мислення пов'язано з тенденціями зміни умов трудової діяльності людини. Б.Ф. Ломов відзначає три головні тенденції. По-перше, в зв'язку з розвитком механізації і автоматизації перед людиною постає задача одночасного управління все більшою кількістю об'єктів та їхніх параметрів. Це в свою чергу ускладнює аналіз і оцінку їхнього стану, операції програмування, контролю та керування. По-друге, людина все більш віддаляється від керованих об'єктів. В умовах дистанційного керування вона вже не здатна сприймати їхній

стан безпосередньо. Нарешті, в умовах сучасної техніки значно зростають вимоги до швидкості дій робітника, зумовлені підвищенням швидкості керованих процесів [8, с. 5].

Необхідність володіння оперативністю є наслідком стрімкого старіння знань у процесі інтенсивного науково-технічного прогресу. Пояснюється це тим, що високий рівень науково-технічних знань сприяє постійному вдосконаленню засобів виробництва і прискоренню термінів їхнього практичного запровадження. Нині деякі технічні засоби старішають швидше, ніж вони потрапляють до споживача (комп'ютерна техніка). Тому людині необхідно вміти так само оперативно оновлювати технічні знання. Це треба робити так само оперативно, як розвиваються технічні засоби [2, с. 21].

Психологи, які опікуються проблемами взаємодії людини та техніки, відокремлюють особливості функціональних характеристик людини, яка працює з технікою або з технічними об'єктами:

- здатність працювати в нестандартних ситуаціях, висока гнучкість і пристосування до зміни зовнішніх дій, можливість працювати в декілька напрямках;
- здатність використовувати недостатню інформацію для створення цілісного уявлення за окремими подіями;
- можливість приймати рішення на основі узагальнених даних і знань, які відносяться до різних галузей науки, техніки та виробництва;
- здатність орієнтуватися у навколишньому середовищі;
- широкий діапазон гнучкості засобів переробки інформації;
- здатність накопичувати інформацію та використовувати отриманий досвід для удосконалення засобів праці;
- широкі можливості вибору засобів дії.

Доцільність введення оперативності до складу компонента технічного мислення пов'язана з особливостями рішення технічних задач, термін рішення яких іноді обмежений [3, с. 162].

На основі вищесказаного можна зробити висновок, що технічне мислення має дві характеристики оперативності. Одна з них проявляється в навчанні ефективно використовувати знання в різних умовах, друга виникає в результаті обмеженості інтервалів часу при розв'язуванні завдань.

Оперативне мислення – сукупність інтелектуальних процесів людини, включених в регуляцію його керуючої діяльності. Щодо своєї функції в інформаційних процесах системи «людина – техніка» оперативне мислення є однією з форм переробки інформації. Оперативне мислення володіє наступними основними особливостями:

- оперативне мислення – це мислення в дії, для дії і через дію;
- оперативне мислення характеризується високим рівнем розвитку синтетичних процесів (процесів структурування);
- в оперативному мисленні питома вага перцептивних компонентів, збагачених та перетворених за допомогою узагальнених понятійних знань щодо об'єкта керування [5, с. 233].

Відповідно до цього можна виділити три основні функції оперативного мислення: рішення задач, планування, декодування. Ці функції часто потрібні мисленню у процесі здійснення технічної діяльності. Якісне виконання цих функцій обумовлює успішну взаємодію з технічними об'єктами. Таку взаємодію можна спостерігати у процесі вивчення курсу креслення, коли перед студентами постає проблема вирішення технічних задач за визначений проміжок часу.

Як наголошує М.Л. Шубас: інженерна задача – дещо більше, ніж знаходження одного рішення: вона вимагає виявлення найкращого метода дослідження бажаного результату. Отже, інженерне або технічне мислення є не механічним відображенням даної реальності, а виборчою рефлексією, отриманням інженером, як суб'єктом пізнання, необхідної йому інформації та одночасно з цим усунення непотрібних даних. Лише після отримання необхідної інформації інженер подумки перетворює існуючу техніку, маніпулює емпіричними моделями і в кінці створює нову техніку [9, с. 20].

У складній діяльності, яка пов'язана з вирішенням технічних або графічних задач, людина не може тільки споглядати, обмежуючись чистим сприйняттям.

Очевидно, в процесі читання схематичних технічних зображень та в результаті їх осмислення, на основі початкового образу об'єкта виникає його оперативна модель. Вона є мобільною і може реконструюватися слідом за зміною умов діяльності. Тому оперативне мислення необхідне для вирішення практично будь-якої сучасної технічної задачі.

Отже, на сучасному етапі в структурі технічного мислення, крім двох розглянутих компонентів (володіння мовою техніки та оперативність), ми виділяємо: понятійний, образний та практичний.

Понятійний компонент технічного мислення забезпечує сформованість технічних понять, в яких відображуються системні характеристики технічних об'єктів, узагальнене знання, що співвідноситься з призначенням цих об'єктів.

Образний компонент повинен сприяти виникненню складної системи образів та вмінню оперувати цією системою.

Образне мислення – це процес пізнавальної діяльності, націлений на відображення суттєвих властивостей об'єктів (або їх частин, процесів, явищ) та сутності їх структурного взаємозв'язку.

Необхідність формування образного компоненту виникає з метою успішного засвоєння технічних теорій. Розвинуте образне мислення допомагає студентам оволодіти такими методами наукового дослідження, як абстрагування, розумовий експеримент, моделювання, ідеалізації тощо.

У випадку вирішення технічних задач доводиться спиратися на вже існуючі образи або створювати нові, складніші за попередні. Іноді їх треба уявляти під час руху. Цю розумову дію можна віднести до такого поняття, як оперування динамічними просторовими образами.

Отже, сформоване технічне мислення передбачає розвиток образного мислення на вищому рівні.

Практичний компонент технічного мислення має на меті обов'язкову перевірку практикою одержаного рішення.

Автори багатьох досліджень у галузі вивчення світу техніки відзначають, що технічні знання виникають під час практичної діяльності, і саме інженерна діяльність є визначним чинником формування технічних знань.

Володіння студентами прийомами засвоєння технічних знань створює основу для активної діяльності людини, яка вміє самостійно будувати процес пізнання. Отже ми спостерігаємо за процесом, коли студенти переходять від неусвідомленої дії до усвідомленої.

Мислення студентів розвивається інтенсивно, якщо використовуються нетрадиційні форми навчально-виховного процесу: залучення студентів до пошуку найбільш ефективного рішення задач, визначення найбільш ефективною технології і послідовності дій, аналізу результатів та їхньої критичної оцінки.

Технічне мислення є важливим компонентом професійної діяльності людини, особливо в сучасних умовах. Як відзначалось, науково-технічний прогрес, розвиток промисловості, сільського господарства, будівництва, транспорту, впровадження до технологічного процесу автоматизації, електроніки, комп'ютеризації, широкий розвиток механізації в усіх галузях народного господарства висувають нові вимоги до рівня загальної й середньої освіти, перетворення системи знань, вмінь і навичок, які повинні одержати студенти під час навчання [6, с. 61].

Більше уваги також треба приділяти творчій діяльності студентів, враховуючи сучасні вимоги до змісту вищої освіти, коли одержання знань націлене на сумісну творчу діяльність педагога та студента, на самовиховання і саморозвиток кожного з урахуванням максимального розкриття його індивідуальних здібностей.

Особливості сучасної технічної діяльності дають можливість стверджувати, що основу професійних здібностей утворюють технічні знання в їх міцній взаємодії з технічним мисленням у різних його проявах [6, с. 98]. Це означає, що важливим показником професійної підготовки для більшості сучасних професій має бути не тільки сума знань та вмінь, а й уміння мислити технічно.

Крім питань, розглянутих в даній статті, необхідно звернути увагу на розробку технічних завдань та засобів розвитку технічного мислення з використанням комп'ютерних програм на

основі сучасних освітніх технологій, а вибір технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем [4, с. 11].

Література:

1. Гедзик А. Природа, сутність і функції креслення як мови техніки // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 4.
2. Заналишина Д.М. Психологический анализ оперативного мышления: Экспериментально-теоретическое исследование. – М.: Наука, 1985. – 221 с.
3. Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Воронеж: Ин-ут практич. психологии; МОДЭК, 1997. – 608 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. посіб. О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, М. Любарська та ін. / За заг. ред. О.М. Пехоти. – К., 2002. – 226 с.
5. Психологический словарь / Под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 447 с.
6. Райківська Г.О. Розвиток технічного мислення студентів у процесі вивчення креслення: Дис...канд. пед. наук (13.00.02). – К., 2003. – 201 с.
7. Сидоренко В.К., Калігаєва О. Політехнічна освіта: сучасне бачення проблеми. // Трудова підготовка в закладах освіти. – К., 2005. – № 2. – С.4-10.
8. Справочник по инженерной психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Машиностроение, 1982. – 368 с.
9. Шубас М.Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс: Стиль мышления, картина мира, мировоззрение. – Вильнюс: Минтас, 1982. – 173 с.

*Т.Р. Браніцька
м. Вінниця, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток науки і техніки дав учителям та учням нові форми комунікації, нові типи вирішення абстрактних і конкретних завдань, перетворюючи вчителя з авторитарного транслятора нових ідей у натхненника інтелектуального та творчого потенціалу учня. Майбутнє за системою навчання, що вкладалася у схему учень – технологія – вчитель, за якої викладач перетворюється на педагога – методолога, технолога, а учень стає активним учасником процесу навчання.

Педагогічна майстерність сучасного вчителя має розвиватись не через забезпечення його великою кількістю рецептурних посібників, а через використання ним готових поурочних розробок. Йому потрібні передусім фундаментальні знання з базового предмета, висока загальна культура і ґрунтовна дидактична компетентність.

Ще на початку 20-х рр. минулого століття у працях відомих педагогів (Павлов П., Ухтомський А.А., Шацький С.Т., Бехтерев В.М.) з'являються терміни «педагогічна технологія» та «педагогічна техніка». Педагогічна техніка визначалась у педагогічній енциклопедії 30-х рр. як сукупність прийомів і засобів спрямованих на чітку й ефективну організацію навчальних занять. Минуло майже сто років відтоді, а в сучасній педагогічній літературі й досі не існує єдиних, вичерпних, уніфікованих визначень, понять: освітні, педагогічні, навчальні технології [3].

Деякі дослідники нараховують близько 300 трактувань цих термінів, що різняться не лише за формою, а й за змістом, який у них вкладається. Одні науковці розуміють під терміном «технологія» управління педагогічними процесами, інші – способи організації діяльності учнів, різноманітні методи та прийоми досягнення педагогом навчальної мети тощо.

Оскільки визначення терміна «технологія навчання» надзвичайно важливе для розуміння суті запропонованих ними підходів, спробуємо розібратись.

Звернення до історії розвитку виробництва дає підстави припустити, що розвиток будь-якої галузі діяльності людини відбувається за такою схемою: *Випадковий досвід*→*Ремесло*→*Технологія*.

Ми бачимо, що виготовлення будь-якого продукту проходить у кілька етапів, починаючи від перших, невмілих спроб і закінчуючи певним, добре продуманим способом виробництва з використанням технічних чи якихось інших засобів виробництва під керівництвом людини.

Можна припустити, що відмінність між технологією і методикою в сфері освіти полягає в тому ж, в чому відмінність між технологією й ремісництвом у виробничій сфері. Тобто це відмінність між високопродуктивним машинним виробництвом і порівняно низько-ефективною ручною працею.

Процес навчання, побудований на основі методики, можна подати у вигляді такої схеми: *Організація діяльності учнів*→*Корекція* →*Контроль*.

Процес навчання, побудований за технологічними принципами. *Корекція*→*Блок мотивації і організації учнів*→*Дія засобів навчання*→*Блок контролю якості засвоєння*.

Оскільки згідно з цією схемою в технології навчання важливу й провідну роль відіграють засоби навчання, розглянемо зміст цього поняття. В сучасній педагогічній науці все частіше зустрічаються визначення засобів навчання не в вузькому їх розумінні (матеріальні засоби-інструменти), а більш широко. Так ми розуміємо під засобом навчання матеріальний чи ідеальний об'єкт, який використовується учителем чи учнем для засвоєння знань. Гжегош Кедрович поділяє засоби навчання на:

- матеріальні (підручники, навчальні посібники, дидактичні матеріали, книги-першоджерела, тестовий матеріал, засоби наочності, технічні засоби навчання, лабораторне обладнання);

- ідеальні (усне й письмове мовлення, нотна грамота, математичний апарат, музика, живопис, навчальні комп'ютерні програми, організуюча й координуюча діяльність учителя, загальна культура вчителя, методи навчання й форми організації навчальної діяльності учнів тощо) [1].

У глосарії термінів ЮНЕСКО поняття «педагогічна технологія» трактується як конструювання та оцінювання освітніх процесів шляхом врахування людських, часових та інших ресурсів для досягнення ефективності освіти. Педагогічна технологія дає відповідь на запитання, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої педагогічної мети, установлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання. Таким чином, технологія – це комплекс, що складається з:

- запланованих результатів;
- засобів оцінки для корекції та вибору оптимальних методів, прийомів навчання, оптимальних для даної конкретної ситуації;
- набору моделей навчання, розроблених вчителем на цій основі.

Серед різноманітних засобів впливу на дітей і молодь чи не найвищий виховний потенціал належить мистецтву з притаманними йому можливостями формувати свідомість і підсвідомість, емоційно-почуттєву та вольову сфери, моральне і навіть фізичне здоров'я людини. Мистецтво – це своєрідний камертон цивілізації, універсальний спосіб мислення, здатний виховувати не просто людину розумну, а людину духовну. У «Концепції художньо-естетичного виховання учнів в загальноосвітніх навчальних закладах України» [4] зазначено, що серед основних принципів і завдань соціальної політики є стимулювання загальноестетичного розвитку учня засобами мистецтва, його творчих здібностей та мислення, здатності до художнього самовираження, рефлексії, що є не менш важливим, ніж загальна художня ерудиція.

У контексті цих положень особливої гостроти набувають проблеми формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів у позаурочний час, адже саме в цей період з'являється прагнення до творчого самовираження, розвиваються музичні здібності й уподобання, закладається підґрунтя стійких світоглядних орієнтацій.

Метою цієї статті є висвітлення інноваційних технологій в процесі формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів.

Відповідно до розробленої нами програми на першому етапі здійснювалося впровадження у навчальний процес експериментальної групи молодших школярів творчих завдань з використання інноваційних технологій, що передбачали комплексне поєднання музики, літератури і образотворчого мистецтва з діловими іграми.

Специфіка методики полягала в охопленні загальних естетичних понять, елементів художньої мови, спільних для різних видів мистецтва (наприклад, рух, ритм, час, симетрія, контраст, форма, композиція тощо).

На нашу думку, творчі завдання можуть не тільки забезпечити досягнення поставленої дидактичної мети, а й сприяти формуванню якостей і властивостей кожного учня. Разом з тим, вони мають бути для всіх дітей незвичайними та новими.

Так, у діловій грі “Коли б я був композитором” дітям пропонувалось продумати виражальні засоби (характер мелодії, темп, тембр) для музичних творів за певною програмою (зокрема “Сумний настрій”, “В акваріумі”, “Ведмедик”, “Пташина полька”) і відтворити свій задум на інструменті.

Низку ділових ігор було спрямовано на розвиток художньо-естетичних уявлень учнів. Так, після прослуховування твору П.Чайковського “Хвороба ляльки” учні відповідали на запитання: “Який колір відповідає настрою, представленому в творі”? Слухаючи твір К. Сен-Санса “Карнавал тварин”, вони зосереджували увагу на зображальних інтонаціях музики. Таким чином, спостерігаючи світ кольорів і звуків, учні ставали уважнішими, вчилися застосовувати набуті знання у різних ситуаціях.

Такі діловими іграм було застосовано різних комбінаціях в першому півріччі майже на кожному уроці протягом 3-5 хвилин. Практика довела, що діти із задоволенням наспівують мотиви улюблених пісень, беруть активну участь у вирішенні різноманітних питань музично-естетичного спрямування.

Відповіді могли бути правильними і неправильними, досить повними і неповними. Важливо, що на заняттях тривала невимушена бесіда, в ході якої можна було ставити як прямі, так і опосередковані запитання. Якщо дітям важко було відповісти, їм надавали підказку, яку вони могли використати у своїй відповіді. Внаслідок цього учні прийшли до висновку, що мелодія, гармонія, ритм, темп, динаміка – це головні засоби виразності музики. Саме через них композитор розкриває образ, передає свої почуття й думки.

Слід підкреслити, що розвиток музично-слухових уявлень, які сприяють формуванню інтересу до виконавства, здійснювався на основі інтенсивного оволодіння знаннями з музичного мистецтва, вироблення умінь і навичок виконавської діяльності. Тільки наділивши учнів певним мінімумом загально-професійних знань, можна говорити про самостійне осмислення і відтворення музичних творів, що й становить процес виконавства.

Виконавська діяльність на наступному етапі здійснювалася через залучення учнів до гри в ритмічному “оркестрі” з використанням навчаючих комп’ютерних програм. До його репертуару було включено невеличкі дитячі п’єси з різним ритмічним малюнком. Критерієм відбору творів слугували художні якості матеріалу, його яскравість і різноманітність, а також доступність для розуміння дітей та відповідність можливостям оркестрантів. Гра з використанням мультимедійного проєктора в “ритмічному оркестрі” поєднувалася з вже знайомими для учнів видами роботи – спів, рух під музику, слухання музичних творів. Учні бачили та чули, як працюють виконавці в оркестрі, їх постановку, ритм, темп гри.

Далі учням ми пропонували поділитися на партії: одні учні грали ритмічний малюнок партії, інші на звуковисотних інструментах – мелодію. Було помічено, що учні виявляють жваву зацікавленість до такого виконання, намагаються вчасно і правильно виконувати завдання, прагнуть внести емоційний настрій у виконавську діяльність колективу. При цьому вчитель допомагав учням своєю грою на одному з народних інструментів, регулюючи тим самим виконання. Відтак учасники ансамблю легко включались у виконання нескладних музичних творів.

Опрацьовуючи музичні твори, ми продовжували використовувати метод довільного дублювання голосом (співу вголос) інструментального мелосу разом з навчаючою програмою біля комп’ютера. Учні пропонували також створити власну пісеньку спочатку на трьох звуках, а потім, із збільшенням досвіду, на чотирьох, п’яти звуках та в діапазоні всієї октави. Цікавими для

маленьких учнів було й таке завдання: зіграти пісеньку “Два коти” від одного звуку в різних регістрах, а також підібрати її від різних звуків.

Після прослуховування “Мелодії” М. Скорика у виконанні оркестру українських народних інструментів, яка демонструвалась через мультимедіа проектор учням було запропоновано вибрати музичний інструмент, на якому вони хотіли б навчитися грати. Ми виходили з того, що право вільного вибору сприяє підвищенню відповідальності дітей під час діяльності, а також з того, що при досягненні успіху у виконавстві школярі перебувають у стані емоційної задоволеності. Завдяки цьому створюються сприятливі умови для зростання інтересу, прихильності до діяльності.

Для досягнення синхронності навичок ми застосовували спів та сольфеджування пісень з одночасним перенесенням уявних рухів безпосередньо на музичний інструмент разом з навчаючою програмою, але без звуковидобування. При цьому відзначимо такий психологічний момент: уявні рухи пальців рук та імітування гри на інструменті під час співання мелодій приваблювали учнів, підвищували їхній інтерес і увагу до занять. Підвищувалася зацікавленість дітей характером і змістом музичного твору.

Активізуючи ритмічну пам'ять дітей, ми використовували метод В. Буко, який, працюючи з початківцями, писав на дошці окремі ритмічні формули (без звуковисотних відношень) знайомих пісень з репертуару ансамблю. За цими схемами діти вчилися розпізнавати знайомі пісні. Для підготовки до ансамблевої гри В. Буко пропонував учням відстукувати олівцем ритм своєї партії. Потім він завдання ускладнював: двома руками треба було відобразити ритм двох інструментів із партитури. Застосовуючи цей метод, ми звернули увагу, що таке завдання є досить складним на першому етапі навчання, тому більшість дітей з ним не може впоратися. Виконання цього завдання для дітей стає певною вершиною, якої вони прагнуть досягти.

Другий метод, запропонований В. Буко, тобто метод порівняльної характеристики, виявився більш доступним. Наприклад, при виконанні п'єс “Я лисичка, я сестричка” і “Ой, за гаєм, гаєм” діти помітили, що ритм у цих п'єсах є однаковим, а мелодійні лінії дещо відрізняються. Після написання вчителем на дошці обох мелодій учні відмітили місця, де змінюється їхня звуковисотність.

На другому етапі дослідної роботи тривав розвиток окремих компонентів визначеної структури і розширювалися можливості відтворення набутих умінь і навичок у цілісному виконавському процесі.

Основну увагу було приділено виконанню завдань першого і другого типу. Характеризуючи цю роботу, можна відзначити, що найскладнішим для учнів був підбір на слух знайомих пісень. Так, підбираючи їх на інструменті, учні не завжди відчували розвиток мелодійної лінії або інтервал, на який мелодія рухається; підбір коротких мелодій був для них легшим, ніж довгих.

Враховуючи недоліки в розвитку слухових образів, учням пропонували такі завдання: чергування в ході розучування твору мелодійних фраз, які виконують вокально, із фразами, що їх виконують на інструменті; проспівування одного голосу двоголосної фактури з одночасним виконанням другого голосу. Як навчальний матеріал ми використовували українські народні пісні “Ой, ти дівчино, заручена”, “Їхав козак за Дунай”. Учням рекомендувалося програвати по черзі кожен із голосів твору, виявляти їхню індивідуальну характеристику.

Але найбільш дієвим засобом формування музично-слухових уявлень, як показав наш досвід, є підбір гармонічного супроводу до різних мелодій з використання навчаючих технологій, оскільки цей метод розкриває гармонічну “дію” як процес і водночас виявляє виражальні функції окремих гармонічних з'єднань. Учням пропонували зіграти мелодію, а потім підібрати до неї акомпанемент у мажорі або мінорі, а також за різною фактурою.

У процесі занять було помічено, що мелодичний слух учнів помітно стимулюється і поліпшується в ході виконання кантиленної музики, а також поліпшується в процесі художньої інтерпретації різнохарактерних за своєю тематикою п'єс. У нашій практиці було використано такі методи: відтворення мелодії на тлі полегшеного за фактурою, реконструйованого у вигляді гармонічної схеми акомпанементу; виконання акомпанементу з

одночасним проспівуванням мелодії вголос або “про себе”; проспівування від початку до кінця основних, найбільш важливих тем і мотивів музичного твору перед тим, як відтворити їх на інструменті.

Під час роботи ми звертали увагу на фактурні зміни музичного матеріалу, зміни штрихів, динаміки, темпу. Наприклад, учням ставили такі проблемні питання: “Із скількох фраз складається мелодія? Як змінюється її характер? Чи можна змінити у п’єсі акомпанемент і що з цього вийде? Які перетворення можна зробити з п’єсою? Якою звучністю гратимемо різні частини танцю? Якого характеру надають танцю акценти?”

Ми також намагалися сформувати внутрішньослухову настанову учнів, виконавську орієнтацію їх на відповідну темброву забарвленість, колорит, живописно-зображальну характеристику, оскільки ці ефекти (навіть якщо і є ілюзорними) стають своєрідним стимулом, активізують тембродинамічний пошук, розширюючи тим самим діапазон його дії.

Для розвитку музично-слухових уявлень ансамблів було використано такі методи, як підбір музики на слух і транспонування мелодій; виконання п’єс навчального репертуару у помірному темпі з настановою на попереднє слухання наступних музичних фраз.

Експериментально доведено, що застосування цих методів у виконавській діяльності позитивно впливає на музичний розвиток школярів, оскільки вимагає від них ясних і чітких слухових уявлень.

Увагу учнів було спрямовано на відмінності в характері музики, її змісту, настроях. Найлегше це виявити в п’єсах контрастного характеру. Тому під час вивчення кожного нового твору ми аналізували засоби його художньої виразності. Складнішими для учнів були завдання, які стосувалися п’єс, близьких за характером. Так, марші П.Чайковського, Р.Шумана, М.Лисенка передають чіткість, пружність та енергію руху. Але в кожному з них можна почути щось своє: підкреслену механічність руху, що супроводжується барабаним дріботінням, – у П.Чайковського, радість – у Р.Шумана і М.Лисенка, наспівність – у Гречанінова. Саме тому ми вважали за потрібне показати учням відмінність в однотипному творі і, разом з тим, підкреслити неповторність кожного твору і його деталей.

До визначення цих особливостей було залучено кожного учня окремо під час занять і в процесі репетицій перед концертами, коли всі учні збиралися разом. Так само було спрямовано розвиток сприйняття гостро ритмічних п’єс із певними ритмічними закономірностями (вальси, польки, мазурки). На уроках ми показували ритми цих танців, допомагали учням визначати їхні особливості. Такий аналіз музичних п’єс сприяв свідомому сприйняттю музики, розвитку активності мислення учнів.

Як відомо, необхідною умовою осмисленого, виразного виконання твору є розвинуте сприйняття його форми. Враховуючи це, з учнями постійно працювали над її визначенням. Так, ми показували їм, як музична фраза може поділятися на мотиви, як фрази утворюють речення, а останні, в свою чергу, об’єднуються в періоди. Учням пропонували простежити розвиток мелодії, її тяжіння до кульмінаційної точки, смислового акценту, звертали увагу на початок і кінець фрази, на роль цезур. Учні мали відчувати, що музика подібна до людської мови, що вона є осмисленою і виразною. З цією метою в процесі опрацювання твору учням пропонували визначити у п’єсі динамічні відтінки.

Під час дослідження було помічено, що свідомий елемент у діяльності учнів проявляється головним чином у ході розбору тексту і технічної роботи над ним, при виконанні домашнього завдання з використанням інноваційних технологій навчання. Відтак ми намагалися дати учням лише загальні положення, які є обов’язковими навіть на початковому етапі розуміння творів. Це, наприклад, такі: “мелодія має звучати яскравіше, ніж акомпанемент”, “кожен голос потрібно вчити окремо” тощо.

Розглядаючи порушену проблему, ми враховували одну дуже істотну для педагогічної практики обставину: міра і ступінь слухової атрофії пов’язані з автоматизацією дій технічного апарату. Вона, як правило, залежить від рівня музично-слухового розвитку учня, його загальної музично-слухової обдарованості, застосування комп’ютерних навчаючих програм в процесі вивчення твору. Чим вищою є остання, тим менш помітною є руйнівна сила моторних штампів, і навпаки.

Працюючи над формуванням технічного апарату учнів, ми дійшли висновку, що автоматизація ігрових навичок, хоча і є необхідним компонентом музично-виконавського процесу, зумовлює не тільки позитивний, а й негативний результат. Вплив її є подвійним, суперечливим. Багаторазові повторення твору, що його вивчають, внаслідок однакового гучного звуку та концентрованої уваги можуть призвести до механічного повторення і, як наслідок, до пасивності музичного слуху. З'являється заштампованість виконавського задуму, його емоційна байдужість через надмірну, гіпертрофовану рухово-моторну автоматизацію і супутню слухову бездіяльність. Деякі звуки, а іноді й цілі голоси випадають з ланцюга звучань, внаслідок чого відбувається мов би часткове змертвіння гри; гра набуває механічного характеру.

Щоб процес розвитку учнів не був однобічним, ми намагалися поєднати обидва види, наповнюючи музичним змістом роботу над технікою разом з навчаючою комп'ютерною програмою, яка вказувала на характерні помилки. Тому в учнів виховувалося ставлення до техніки як до засобу досягнення музичної мети. Наприклад, їм пояснювали, що навіть перші технічні навички формуються не самі по собі, а для виразного виконання простих мотивів.

Вимагаючи від учнів точного виконання всіх штрихів, ми пов'язували їх з відповідним виражальним смислом музики, з настроєм. Тим самим в уявленні учня виникала залежність втілення змісту від артикуляції, наприклад: *legato* – спокійно, плавно, м'яко, *staccato* – весело, граціозно, гостро, сердито. Інакше кажучи, загальний процес музичного навчання здійснювався так, аби у свідомості учня ставали нероздільними зміст – настрій у музиці і технічні прийоми, за допомогою яких можна цей зміст втілити (наприклад, учні визначали відмінності в їхньому емоційному забарвленні, особливості динаміки, темпу штрихів).

Спостереження за учнями показало, що не всі школярі (навіть із високим рівнем розвитку рухових навичок) вмюють себе слухати і розуміють значення цих слів. Зважаючи на цей недолік, перед учнями ми постійно ставили конкретні звукові завдання, реалізація яких неможлива поза слуханням своєї гри. При цьому пояснювали роль і важливість вміння слухати себе для результатів виконання.

З метою розвитку структурних компонентів розвитку інтересу учнів до виконавства на цьому етапі значну увагу було приділено прослуховуванню в аудіозапису різних музичних творів у виконанні народних ансамблів і оркестрів, визначенню звучання окремих музичних інструментів та груп. Учні також слухали музичні твори у виконанні симфонічного оркестру й оркестру народних інструментів, прослуховували незнайомі народні пісні, щоб визначити, якому народу належить мелодія, тощо.

У процесі виконавської діяльності було прослухано музичні уривки, виконані на одному інструменті різними учнями, після чого словесно вони характеризували звучання цього інструмента в руках того чи іншого виконавця. Таким чином, організація музичної діяльності у різних формах – масових групових та індивідуальних – була звичайним явищем у проведеному експериментальному дослідженні.

Завдяки спостереженню вдалося також встановити, що в більшості учнів підвищився рівень розвитку емоційних реакцій, зокрема емоційного відгуку на різні музичні твори, розвинулося вміння передавати образний зміст музики. Головними критеріями оцінювання рівня сформованості емоційних реакцій ми вважали відчуття характеру музики та естетичне задоволення від її виконання. За цими показниками практично всі учні досягли достатнього і високого рівня розвитку.

Використання інноваційних технологій навчання навчило учнів: визначати характер твору, розвинуло вміння виявити в ньому смислові відтінки і визначити основні засоби художньої виразності, досягнення відчуття емоційного піднесення під час виконання – все це свідчило про високий рівень інтонаційної активності внутрішнього слуху учнів і розвинулу чуттєву реакцію їх на музику.

Таким чином, використання комп'ютерних технологій в процесі формування інтересу до народно-інструментального виконавства молодших школярів як динамічна система передбачає варіативне багаторівневе навчання, набуття музичних знань, виховання особистісних якостей учнів. Апробована нами методика свідчить про те, що включення молодших школярів до музично-виконавської діяльності з використанням навчаючих

комп'ютерних програм ефективно впливає на становлення їхньої комунікативності, ініціативності та творчої активності.

Література:

1. Кедрович Гжегош. Теория и практика использования компьютерных технологий в общеобразовательных и профессиональных учебных заведениях Польши / Пер. с пол. Г.А. Цисованой. – К.: Вища школа, 2001. – 335 с.
2. Жуков С.М. Формирование интереса к музыкальному исполнительству младших школьников. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 1997. – 18 с.
3. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали, реалії: Науково-метод. посібник. –К.:МАУП, 2000. – 312 с.
4. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах України // Шкільний світ. – 2002. – № 9. – С. 1-15.

In the article the innovative technologies in the process of forming of interest to folk-instrumental lighted up junior schoolboys. Pedagogical trade of modern teacher is to develop through the use by him the prepared developments. To him necessary foremost fundamental know ledges from a base object, high general culture and didactic competence.

According to the developed by us program it is necessary introduction in the educational process of creative tasks from the use of innovative technologies, that foresaw complex combination of music, literature and fine art with the business games. The specific of method consists in the scope of common aesthetically beautiful notions, elements of artistic language, general for different types of art.

УДК 372.874

*Г.Р. Гаврищак, В.З. Понятишин
м. Тернопіль, Україна*

ДІАГНОСТИКА ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

Необхідність вивчення індивідуальних особливостей учнів обумовлена тим, що без їхнього знання процес управління навчальною діяльністю можна реалізувати лише методом проб та помилок, що є неприпустимим у випадку складних об'єктів управління.

Трансформація теоретичних знань про об'єкт у знання про принципи та правила дій з ним, тобто управління об'єктом, вимагає виходити з конкретного розуміння особливостей об'єкта управління. Пізнання об'єкта в розвитку (саморозвитку) здійснюється шляхом виявлення у системі зовнішньої та внутрішньої детермінації предмета внутрішніх джерел розвитку, тобто суперечностей даного об'єкта. Відповідно, вирішення основної суперечності навчання і перетворення її в рушійну силу передбачає вивчення та врахування індивідуальних особливостей учнів.

У навчальній діяльності проявляється цілий комплекс індивідуальних особливостей учнів: спрямованість особистості (світогляд, потреби, мотиви, інтереси, прагнення, ідеали і ін.); розвиток інтелектуальної сфери (сприймання, пам'ять, рівень розвитку мислення); розвиток вольової та емоціональної сфер; підготовленість до навчальної діяльності; рівень знань, вмінь та навичок; рівень загальних вмінь учіння.

У реальному навчальному процесі діагностика та врахування всіх індивідуальних особливостей учнів пов'язана зі значними труднощами, оскільки вони проявляються не ізольовано одна від одної, а взаємообумовлено та у взаємозв'язку. Неоднаковий і ступінь їх впливу на навчальну діяльність та її результати.

Обґрунтуванню індивідуальних особливостей учнів, які в першу чергу слід враховувати під час здійснення індивідуального підходу присвячено праці багатьох вчених, які досліджували проблему індивідуалізації навчання.

І.Е. Унт називає такі особливості: 1) від яких у найбільшій мірі залежить якість процесу учіння (наприклад, здібності); 2) варіабельність яких у відношенні середніх показників одного віку особливо велика; 3) у яких метою виховання є формування відмінностей між

учнями і які стануть основою для формування індивідуальності учня; 4) реальність врахування яких знаходиться в межах наявних дидактичних засобів [10].

А.О. Кірсанов характеризує відмінності особистості, які проявляються в пізнавальній та практичній діяльності: характер протікання процесів мислення; рівень знань та вмінь; працездатність; рівень пізнавальної і практичної самостійності та активності; темп просування; відношення до навчання; наявність і характер пізнавальних інтересів; рівень вольового розвитку [6].

І.Е. Унт до особливостей, які слід враховувати при здійсненні індивідуально-диференційованого підходу в першу чергу, відносить: научуваність; навчальні вміння; навченість; пізнавальні інтереси [10].

Є.С. Рабунський за допомогою факторного аналізу встановив три основних критерії індивідуально-диференційованого підходу: рівень успішності; рівень пізнавальної самостійності; розвиток інтересу до навчання [7].

Обґрунтуванню домінуючих індивідуальних особливостей в трудовому навчанні присвячено праці Терешука Г.В. Учений виділяє чотири властивості учнів беручи за основу психологічні закономірності їхнього прояву та розвитку: навченість; научуваність; інтереси; сенсомоторні властивості [9].

В.К. Сидоренко, виходячи з вимог технічної діяльності, виділяє такі показники, на основі яких повинна оцінюватись результативність графічної підготовки школярів в умовах інтеграції трудового навчання та креслення: рівень засвоєння навчального матеріалу; вміння користуватись графічними знаннями; рівень розвитку просторового мислення; вміння застосовувати графічні знання в процесі розв'язування технічних задач [8].

Автор оцінює графічну підготовку на основі результатів навченості, яка тісно пов'язана з научуваністю; при ефективній постановці навчання научуваність обов'язково перетвориться у навченість, тільки в одних учнів таке перетворення відбувається швидше, а в інших повільніше. З іншого боку, В.К. Сидоренко визначає прояв навченості як функцію научуваності з найбільшою повнотою в тому випадку, якщо організація навчальної діяльності в найбільшій мірі спрямована на досягнення поставленої мети.

Для обґрунтування домінуючих особливостей школярів в графічній діяльності від сприймання графічного образу до його розуміння необхідно охарактеризувати процеси технічного мислення та виділити основні логічні прийоми, що комплексно застосовуються учнем при створенні образів та розв'язанні графічних задач. На нашу думку, ними є: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування та узагальнення.

Аналізуючи ці положення та беручи до уваги обґрунтування індивідуальних особливостей багатьма вченими, у своєму дослідженні ми не ставимо завданням вивчення всієї різноманітності відмінностей школярів, які проявляються у графічній діяльності, а обмежувались тими, від яких у найбільшій мірі залежить ефективність цієї діяльності (тобто домінуючі індивідуальні особливості).

У процесі вивчення креслення учнями загальноосвітніх шкіл такими особливостями, на нашу думку, є: навченість, научуваність, пізнавальні інтереси особистості, рівень розвитку просторового мислення.

Виділяючи серед домінуючих індивідуальних особливостей учнів рівень наявних знань, вмінь та навичок (навченість) та динаміку їхнього засвоєння (научуваність), ми також виходимо з того, що індивідуальність як інтегративна властивість особистості несе в собі також те, що притаманне кожному школяреві. Це дозволяє йому здійснювати на уроках креслення спільну (навіть з іншими учнями) діяльність. Єдність загального та особливого ще більшою мірою посилює індивідуальну значимість школяра, підвищує його статус у класі, школі, суспільстві. Тому *мета статті* полягає в необхідності обґрунтування пізнавального інтересу як однієї з домінуючих індивідуальних особливостей учнів під час вивчення креслення в загальноосвітній школі.

Психологами встановлено, що мотивація зароджується як потреба, як усвідомлення необхідності чого-небудь. Потім на основі потреби виникає мотив, який, на відміну від потреб, характеризується усвідомленістю, тобто мотив – це усвідомлена потреба. Наступний етап у розвитку мотивації – виникнення інтересу. Пізнавальний інтерес активізує розумову

діяльність, сприяє виникненню зацікавленості в роботі, викликає позитивні емоції, що, в свою чергу, веде до розвитку здатності учнів до навчання.

У психологічних визначеннях інтерес розглядається як: вибіркова спрямованість уваги людини (Н.Ф. Добринін); прояв його розумової та емоційної активності (С.Л. Рубінштейн); особливе поєднання емоційно-вольових та інтелектуальних процесів, що підвищують активність свідомості та діяльності людини (Л.А. Гордон).

Враховуючи інтереси учнів у процесі індивідуалізації навчання кресленню в загальноосвітніх школах, ми розглядаємо, перш за все, пізнавальний інтерес. Це пояснюється твердженням психологів (Б.Г. Ананьєва, М.Ф. Добриніна, Н.О. Менчинської) та педагогів (М.М. Скаткіна, М.О. Данилова) про те, що пізнавальний інтерес та його становлення – показник загального розвитку школярів [1; 3].

Пізнавальний інтерес у найбільш загальному визначенні можна назвати вибірковою спрямованістю людини на пізнання предметів, явищ, подій оточуючого середовища, котра активізує психічні процеси, діяльність людини, її пізнавальні можливості [2].

Загальновідомо, що школярі по-різному ставляться до навчальної праці. Одні займаються систематично, настирливо і досягають хороших результатів. Інші вчать без належного бажання, не в повну міру своїх сил та можливостей. Таке відношення до навчання пояснюється наступними причинами: невдачами в навчанні, невпевненістю у своїх силах, невірою у свої здібності, слабкими мотивами учіння, сторонніми інтересами, загальною інтелектуальною пасивністю школярів.

Учні добре розуміють необхідність знань у здобутті майбутньої професії, проте не завжди прагнуть здобути ці знання наполегливою працею. В них потреба в знаннях не переросла у вищу якість, у звичку працювати систематично та наполегливо. Неоднакове ставлення до учіння обумовлюється тим, що воно має для школярів неоднаковий особистісний підхід.

Одні усвідомлюють необхідність знань, що вивчаються, для свого майбутнього життя, інші заради переходу в наступний клас, треті бояться покарань батьків і т.д. У кожному конкретному випадку учнів заохочують до навчання ті чи інакші мотиви або ж система мотивів, неоднакових за своєю значимістю – від широко суспільно-суттєвих до чисто егоїстичних. Із переходом учнів із класу в клас мотиви змінюються. У середніх класах робиться акцент на формування відповідального відношення школяра, свідому навчальну дисципліну. У старшокласників формуються соціально значимі мотиви навчання, підкреслюється необхідність успішного учіння, здобуття середньої освіти для швидкого оволодіння в майбутньому професією, для підготовки до активної трудової та суспільної діяльності [6].

Встановлено, що мотиви, котрі називають самі учні не завжди співпадають із мотивами, що визначають експериментальним шляхом.

Інтерес – це вибіркоче, емоційно забарвлене відношення до того чи іншого виду діяльності (об'єкту, предмету, результату праці) [9].

Інтереси учнів, як правило, пов'язані зі здібностями. Г.В. Терещук [9] вказує на два можливих шляхи виникнення інтересу:

- 1) виникнення, пов'язане з початком формування відповідних здібностей;
- 2) успіх у справі, що свідчить про наявність здібностей, може викликати інтерес до даної роботи, що, в свою чергу, посилить активність учня та позитивно вплине на розвиток здібностей.

Отже, поняття “інтерес” та “здібності” взаємопов'язані і в своєму розвитку тісно взаємодіють, будучи ніби каталізатором (стимулятором) один одного. Проте, в практиці можливі випадки, коли об'єкти інтересу та здібностей не співпадають, що приводить найчастіше до їх “затухання”. Учень, маючи навіть сильно розвинутий інтерес, який не підкріплений радістю успіху в діяльності, не може тривалий час зберігати його, оскільки губляться внутрішні стимули, тобто мотивація діяльності. І, навпаки, якщо вид праці, в якому є досягнення, не приносить морального задоволення, не впливає на емоційну сферу, – він, швидше чи пізніше, починає викликати в учня сповільнення активності, а отже, і затримку в розвитку здібностей. Звідси можна зробити висновок, що не будь-яка графічна

діяльність на уроках розвиває здібності до креслення, а лише та, котра викликає позитивні емоції, впливає на мотиваційну сферу діяльності.

Слід зазначити, що позитивні емоції, задоволення своєю роботою можуть служити в якості індикатора, який показуватиме, наскільки вона відповідає (чи не відповідає) здібностям учня.

Значний вплив на особливості сприймання, мислення, пам'яті, уяви, на емоційні та вольові реакції має також інтерес учнів до навчального матеріалу.

Встановлено, що інтерес до креслення пов'язаний з розвитком просторового мислення, із розвинутою здібністю запам'ятовувати змістовний матеріал, що подається у формі образів та символів.

Б.А. Єрмолаєвим та В.І. Решетниковим [4] висунута концепція, за якою пізнавальний інтерес є функцією системи пізнавальних потреб, що розвивається і перетворюється в процесі життя. Потреби пізнання при цьому виникають із вродженого захоплення та отриманих нових вражень. У даному випадку хоча і підкреслюється, що процес учіння корінним чином змінюється, стає діаметрально протилежним при наявності чи відсутності в учня пізнавального інтересу, в той час зазначається, що він не є власне функцією навчання, а має інші, чисто психологічні корені в діяльності людини і являє собою своєрідний сплав емоційно-вольових та мислительних процесів, що реалізуються під впливом конкретних соціально-психологічних чинників. Всі ці чинники утворюють та організують як систему пізнавальних потреб, так і відповідні пізнавальні інтереси.

Особливістю даного підходу є те, що в першому випадку проблема пізнавального інтересу як чинника активності інтерпретується як проблема того внутрішнього мотиваційного стану особистості, котрий, виникаючи в процесі цілеспрямованого навчального впливу, продовжує мотивувати діяльність учіння при припиненні навчання і створенні нових умов, які несприятливі для діяльності учіння. У другому випадку ця ж проблема розглядається як проблема суб'єктивного вираження пізнавальних потреб, які детермінують структуру пізнавальної діяльності і виражаються у навчанні в тій чи іншій мірі. В даному випадку навчання, на відміну від першого, не є основною причиною утворення пізнавального інтересу [4].

Генетично в основі інтересу лежить безумовний орієнтувальний рефлекс, пов'язаний з емоціями, проте в людини інтереси завжди розвиваються на базі умовного рефлексу другої сигнальної системи і комплексно, стаючи допитливістю.

У літературі [4; 5] виділяють три рівні розвитку інтересу (табл. 1).

Таблиця 1

Оцінка рівня розвитку пізнавального інтересу

Ознаки	Рівні ознак		
	Високий (+)	Середній (0)	Низький (-)
1. Пізнавальна активність	Активний, стійкий	Потребує імпульсу ззовні	Інертний, інтерес відсутній
2. Інтерес	до розкриття суті явищ	До фактів та їх опису	епізодичний
3. Самостійність	самостійний	Потребує постійного збудження	Несамостійний
4. Вільний час	займається предметом постійно	Займається предметом епізодично	не займається предметом
5. Труднощі	намагається подолати	Намагається подолати епізодично	Бездіяльний

За вищезазначеними кількісними ознаками ми оцінювали інтереси учнів, використовуючи методику, запропоновану А.А. Киверялгом [5]. Дані заносили в таблицю 2 "Інтереси учнів".

Інтереси учнів

Прізвище, ім'я, по батькові	До креслення						До трудового навчання						До геометрії						До малювання					
	Ознаки						Ознаки						Ознаки						Ознаки					
	1	2	3	4	5	Всього	1	2	3	4	5	Всього	1	2	3	4	5	Всього	1	2	3	4	5	Всього

Оцінювання інтересів школярів ми проводили спільно з учителями трудового навчання, креслення, малювання, геометрії, а також за участю класних керівників. Вибір даних предметів не випадковий, адже графічна діяльність найбільше пов'язана та розвивається на базі цих дисциплін.

На основі аналізу даних таблиці 2 “Інтереси учнів” нами визначено структуру інтересів учнів, рівні розвитку інтересів окремих школярів та всієї групи.

Відповідність результатів оцінювання рівню розвитку пізнавального інтересу до графічної діяльності та курсу креслення наведено у таблиці 3 “Оцінювання пізнавального інтересу”.

Таблиця 3

Оцінювання пізнавального інтересу

Рівень розвитку пізнавального інтересу	Високий	Середній з переважанням активного інтересу	Середній з переважанням інертного інтересу	Низький
Курс креслення	+3...+5	+2...0	0...-2	-3...-5
Труд. навчання Геометрія Малювання	+6...+15	+5...0	0...-4	-5...-15
Граф. діяльність	+7...+20	+6...0	0...-6	-7...-20

Експериментом було охоплено 273 учні загальноосвітніх шкіл № 2, 3, 14, 15, 18, 23, 26 та Української гімназії ім. І. Франка м. Тернополя. В результаті проведеного дослідження нами виділено чотири умовних типологічних групи учнів залежно від рівня розвитку пізнавального інтересу до креслення зокрема та графічної діяльності взагалі:

I група учнів має низький рівень розвитку інтересу до графічної діяльності, інтерес проявляється епізодично, учні інертні на уроках креслення, у вільний час не займаються предметом, при стиканні з труднощами – бездіяльні;

II групі притаманний дещо вищий від вищеописаного рівень розвитку пізнавального інтересу до креслення та графічної діяльності – середній з переважанням інертності. В школярів даної групи існує інтерес лише до фактів, нестійка пізнавальна активність; вони потребують постійного збудження ззовні, проте після чергового імпульсу активність зберігається недовго; у вільний час займаються предметом епізодично; при виникненні труднощів не прагнуть долати їх самостійно;

III група учнів – середній рівень розвитку пізнавального інтересу з переважанням активності, котра потребує імпульсу ззовні, після чого зберігається довше, ніж в учнів II групи; інтерес виникає не лише до фактів, а й до їх опису проте предметом займаються не постійно у вільний час, при виникненні труднощів прагнуть їх подолати, проте це не вдається без сторонньої допомоги;

IV група учнів – високий рівень розвитку пізнавального інтересу. Школярам даної групи притаманна стійка пізнавальна активність. у них виникає інтерес не лише до фактів чи явищ, а й до розкриття їх суті, вони самостійні, займаються постійно предметом у вільний

час, цікавляться додатково графічною діяльністю, за умови виникнення труднощів завжди намагаються їх подолати самостійно.

Результати проведеного дослідження наведено у табл. 4.

Таблиця 4

Результати оцінювання пізнавального інтересу учнів

Умовна типологічна група учнів	Кількість учнів (в %), що проявили інтерес до креслення	Кількість учнів (в %), що проявили інтерес до графічної діяльності
I	88 (32%)	89 (33%)
II	85 (31%)	74 (27%)
III	59 (22%)	58 (21%)
IV	41 (15%)	52 (19%)
Всього	273 (100%)	273 (100%)

Із наведених даних можна зробити висновок про надзвичайно низький рівень розвитку пізнавального інтересу учнів загальноосвітніх шкіл до креслення та графічної діяльності: лише 15% та 19% (відповідно) опитаних проявляють постійний інтерес до даного уроку (типу діяльності взагалі); 53% (48%) мають середній рівень прояву зацікавленості; а майже 32% (33%) не цікавляться кресленням (графічною діяльністю) чи виявляють його епізодично.

Причини цього ми вбачаємо у неправильно поставленому навчанні кресленню, наданню графічній підготовці в школі неналежної уваги. На нашу думку, індивідуальний підхід до даного питання сприятиме виникненню інтересу до названої діяльності, а це, в свою чергу, приведе до поліпшення ефективності навчального процесу.

Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми пізнавального інтересу до учнів у процесі вивчення ними креслення як однієї з домінуючих індивідуальних особливостей, котрі слід враховувати першочергово при здійсненні індивідуалізації та диференціації їх графічної діяльності у загальноосвітній школі. Подальшого наукового опрацювання потребують питання розвитку просторового мислення, системного застосування інформаційних технологій для індивідуалізації навчання креслення, виявлення психолого-педагогічних механізмів і засобів індивідуального підходу в процесі поєднання урочних і позаурочних форм графічної підготовки.

Література:

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 486 с.
2. Богомолов С.Н. Индивидуальный подход к учащимся при обучении физике на основе моделирования личности с помощью компьютера: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Москва, 1991. – 175 с.
3. Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 347 с.
4. Ермолаев Б.А., Решетников В.А. Познавательный интерес как фактор активности личности// Структура познавательной деятельности. – Владимир: Книга, 1977. – С. 28-39.
5. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.
6. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1982. – 224 с.
7. Рабунский Е.С. Теория и практика реализации индивидуального подхода к школьникам в обучении: Дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Горький, 1988. – 391 с.
8. Сидоренко В.К. Интеграция трудового навчання і креслення /дидактичний аспект/ – К.:УДПУ, 1995. – 142 с.
9. Терещук Г.В. Индивидуализация трудового обучения: дидактический аспект. – М.: Ин-т ПСМ РАО, 1993. – 200 с.
10. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.

The article gives the analysis of the problem of pupils' cognitive interest to technical drawing in the secondary school. The level of development such type of interest in the pupils during their graphical activity is determined and ways of this investigation are also displayed.

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ У ДЕТЕЙ НАВЫКОВ БЕЗОПАСНОЙ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наивысшая ценность общества – это человек, его жизнь и здоровье. Однако жизненный опыт человечества убеждает, что среда обитания людей стала потенциально опасной. Человеку, к сожалению, не дано знать своего будущего, чтобы благополучно обойти все опасности и невзгоды. Но он сам создает опасную для своего существования среду, которая угрожает живым существам и безопасности человека в том числе. Различные отравления, дорожно-транспортные происшествия, случайные и преднамеренные телесные повреждения, пожары, несчастные случаи на воде, аварии и травмирование на производстве и в быту в 2002 году забрали в 20 раз больше людей, чем в 1986. Вместе с тем у человека всегда есть право выбора: вести здоровый образ жизни или запрудить жизнь наркотиками, алкоголем или никотином; постоянно дрожать от страха или целеустремленно закалять волю, приобретать соответствующие знания, умения и навыки, чтобы с гордостью преодолевать жизненные трудности, либо ломается под их ударами.

Аксиома про потенциальную опасность утверждает, что невозможно разработать абсолютно безопасного вида деятельности человека (абсолютно безопасную технику или технологический процесс, вид учебных занятий и т.д.); ни в одном виде деятельности человека не может быть нулевых рисков. Поэтому подготовка детей к безопасной жизни и деятельности невозможна без своевременного освоения знаний по основам безопасного поведения в повседневных условиях и во время чрезвычайных ситуаций.

Проблему безопасности жизнедеятельности в педагогическом наследии украинских работников образования изучала Н.В. Герман [1]. Как отмечает ученая, проблема безопасности жизнедеятельности имеет социальную и историко-педагогическую сущность, она была объектом научных интересов на протяжении многовекового развития общества, так как человечеству всегда присущи стремления к самозащите и самосохранению. В научном исследовании Л.А. Сидорчук [3] установлено, что большая часть будущих учителей желают лучшего уровня профессиональной подготовки к преподаванию предмета «Основы безопасности жизнедеятельности». Достичь существенных изменений, отмечает автор, можно при условии соответствующей подготовки будущих учителей физики на основе традиций отечественного педагогического образования и международного опыта. В исследовании Е. Чернышевой [4] проанализировано состояние формирования у учащихся средних общеобразовательных школ основ знаний о здоровье и безопасности жизнедеятельности, показана важность и необходимость подготовки к такой деятельности учителей. Обоснована система формирования соответствующих знаний, определены пути ее внедрения в учебный процесс высших педагогических учебных заведений на основе системного подхода.

Но безопасность жизнедеятельности – это многоаспектная проблема и решать ее можно, только осуществляя подготовку ребенка с раннего возраста к обеспечению собственной безопасности. В связи с этим необходимо решить ряд проблем. Во-первых, объяснить и внедрить в массовое сознание почему основам безопасной жизнедеятельности необходимо учить именно с детского возраста. Во-вторых, научить будущих учителей принципам, умениям и навыкам собственной безопасной жизнедеятельности и способам научения такой жизнедеятельности своих учеников.

Цель данной статьи охарактеризовать особенности методической подготовки учителей к воспитанию у детей навыков безопасной жизнедеятельности.

Сведения о безопасности ребенок черпает из разных источников. Для начала – это его генетическая память, то есть природные инстинкты, которые охраняют ребенка с момента его рождения. Природа дает тот объем защитных рефлексов, который достаточен для человека на первых шагах его жизни. Постепенно отношения ребенка с окружающим миром

усложняются, усложняется система связей с окружающими людьми. Ребенок методом проб и ошибок проверяет, что является для него опасным, а что безопасно. Таким образом, в общий объем знаний о мире включается жизненный опыт, который накапливается на протяжении жизни. Иногда они пополняются за счет опыта сверстников и членов семьи, который тоже является важным и полезным. Но не отшлифованные знания и умения, заблуждения и ложные мифы в отношении безопасности могут привести к травмированию ребенка, или даже трагедии. Например, беспечность в отношении с легковоспламеняющимися предметами, неправильная эксплуатация бытовых приборов, игнорирование правил дорожного движения и т.д. Поэтому на помощь опыту ребенка должен прийти компетентный и профессиональный учитель, который будет осведомлен не только в вопросах общего образования, но и даст важный и необходимый объем знаний, который касается безопасности и безопасного поведения человека в окружающем его мире природы, вещей и людей. Педагог, который должен научить школьника основам безопасного поведения, несет ответственность за те знания, умения и навыки, которые приобретает его ученик.

В связи с этим возникает проблема наличия учителей, которые были бы достаточно профессионально подготовлены к обучению школьников основам безопасной жизнедеятельности. Как известно, в основном перечне педагогических специальностей Украины нет учителя «Основ безопасности жизнедеятельности», поэтому в высших педагогических учебных заведениях по основам безопасности жизнедеятельности проводится лишь специализация учителей таких специальностей, как физика, трудовое обучение, химия и другие. Но жизненный опыт показывает, что учитель, который учит принципам безопасного поведения, должен быть универсальным специалистом не только в области физике, химии, биологии, географии, но и психологии, истории, социологии и т.д. Уроки физики, биологии, химии, географии дают лишь некоторую базу знаний, которая может обеспечить осведомленность учащихся об источниках опасности, их классификации и природе возникновения. Основы безопасного поведения школьника при этих опасностях, в различных сферах жизни и деятельности ученик получает во время изучения предмета «Основы безопасности жизнедеятельности».

Для того чтобы подготовить, научить, заинтересовать будущего учителя научением школьников основам безопасного поведения, нами была создана модель, которая объединяет в себе наиболее важные компоненты его подготовки в высшем учебном заведении на базе изучения дисциплины „Безопасность жизнедеятельности» (БЖД). Согласно этой модели учебный процесс по курсу „Безопасность жизнедеятельности» для будущего учителя может быть организован в несколько этапов, последовательно и содержательно связанных между собой. Это:

- Аудиторные занятия
- Проектные работы студентов
- Педагогическая практика
- Самостоятельная проектная работа студентов

Аудиторные занятия, которые проходят вместе с преподавателем, предусматривают приобретение практических и теоретических знаний в условиях лекционных, семинарских, практических занятий. Особенность занятий по БЖД – активное, осознанное, постоянное обучение студентов на конкретных примерах. Для этого используются дискуссионные вопросы, заслушивание докладов, рефератов, с последующим обсуждением однокурсников, демонстрирование презентаций, практическая отработка умений и навыков поведения в опасных для жизни ситуациях, что превращало занятия в постоянный творческий процесс, как для преподавателя, так и для студента. Например, обсуждая проблему охраны окружающей среды, вопросы альтернативных источников энергии студенты заранее готовили короткие сообщения, представляемые в любом виде. Это могли быть видео – материалы о ветряных электростанциях, рассказ о биологическом способе получения энергии, презентация слайдов по теме «Солнечные электростанции», использование наглядных рисунков по вопросам геотермальных и приливных электростанций.

В рамках лекционных занятий нами использовались вступительные, обзорные и проблемные лекции. Важнейшее задание, которое мы ставили перед собой, – это

организация эффективной работы студентов на лекции. Активный процесс прослушивания, понимание, осмысление материала и превращение его в форму короткой записи, помогала быстро воспроизвести основное содержание прослушанного материала во время дискуссии. Так, например, после лекции по теме «Чрезвычайные ситуации. Причины возникновения. Классификация», студенты должны были использовать полученную информацию для характеристики чрезвычайных ситуаций, возможных на территории Украины (природных, техногенных, социально-политических).

Специфика содержания дисциплины „Безопасность жизнедеятельности», предполагает проведение большего количества практических занятий и семинаров, чем лекций. Главной целью семинарских занятий, которое мы проводили, являлось углубленное усвоение студентами наиболее сложных вопросов учебного курса, побуждение их к коллективному, творческому обсуждению, овладению научными методами анализа явлений и проблем, активизации интереса к самостоятельному изучению научной и методической литературы, формированию навыков самообразования.

На практических занятиях преподаватель организовывал детальное рассмотрение студентами отдельных теоретических положений БЖД, формировались умения и навыки практического применения теоретических знаний через индивидуальное выполнение студентами заданий исследовательского характера. Таким образом, формировались умения и навыки планирования, анализа, обобщения знаний, осмысление способов преподнесения информации о безопасной жизнедеятельности определенной аудитории. Практические занятия позволяли обеспечить отработку практических решений в реальных условиях жизнедеятельности (быт, производство, чрезвычайная ситуация и тому подобное). Кроме того, на практических занятиях мы предлагали студентам решение ситуационных задач с элементами ролевых игр. Для этого выбирались темы, в которых важен приобретенный навык и умение. Это и пожарная безопасность, и основные принципы защиты населения в условиях чрезвычайных ситуаций.

Принципы обеспечения пожарной безопасности нами обсуждалось на примере ролевой игры студентов. Распределение ролей осуществлялось по желанию студентов: пожарники, медики, психологи, представители службы спасения, просто прохожий, виновник пожара, учитель и т.д. Далее предлагались различные ситуации, а студенты, в соответствии с выбранной ролью, выполнял соответствующие действия. Например, при рассмотрении ситуации бытовых пожаров, обсуждались пожары в квартирах на разных этажах жилого дома, правильные действия «актеров», профилактика пожаров, составление планов эвакуации из помещений различных типов. На случай пожара в трехэтажной школе на втором этаже, оговаривались действия учителя, администрации школы и приехавших служб, использование первичных средств тушения, использование огнетушителей различных типов и т.д. Горение различных предметов, материалов, помещений может сопровождаться поражением кожи людей – студенты соответственно изучали ожоги различной тяжести и первую помощь при них.

В нашей модели особое место занимала проектная деятельность будущего педагога. Характерным признаком метода проектов является органичная и полная согласованность обучения с окружающей действительностью, жизнью, различными интересами обучающихся [5]. Выходя из стен высшего учебного заведения, будущий педагог должен научиться, используя метод проектов, преподносить информацию о безопасной жизнедеятельности любому ребенку. Темы к проектной работе выбирались по желанию студента, но согласно с тематическими планами занятий в общеобразовательной школе. Например, проект для учеников 7-го класса: «Наркотики, опасность употребления наркотиков, зависимость: как сказать «Нет». Проект для учеников 5-го класса: «Пожары, причина возникновения и профилактика пожаров». Проект для учеников 6-го класса: «Газовые приборы, правила пользования, опасности при использовании газовых приборов». Для проектирования студентам предлагались исходные данные: пособия, в соответствии с которым необходимо подготовить урок; тип урока (урок сообщения новых знаний, повторение предыдущего материала, контрольно-проверочный, комбинированный урок и тому подобное); определялся контингент учеников (мало комплектные сельские школы, класс гимназии и другое);

указывались особенности обучаемости учеников, их мотивация учения и т.д. Кроме этого, особое внимание обращалось на алгоритм подготовки занятий. Будущий учитель должен был ознакомиться с требованиями стандартов базового образования по содержанию изучаемого вопроса, с требованиями учебных программ к данному вопросу. Далее, в соответствии с содержанием пособий, необходимо было выделить основные определения, с которыми нужно ознакомиться ученикам, основные теоретические идеи; сформулировать основные задачи урока; спроектировать деятельность учеников, которая позволит им усвоить основные понятия курса, отработать необходимые умения и навыки. Студент должен был выбрать и обосновать оптимальную последовательность обучающих действий, обдумать каждый свой шаг на уроке; какие средства необходимо использовать для решения задач обучения, какие условия будут наиболее эффективными; составить технологическую карту на проведение занятия; подобрать к занятию необходимые задания, учебные материалы и т.д..

На практических занятиях из курса „БЖД» студентам предлагалось презентовать и защитить свой проект, обосновывая каждое учебное действие, демонстрируя наличие практических умений и навыков не только по вопросам собственного безопасного поведения, но и обучения этим умениям и навыкам учеников. Оценивание проектов осуществлялось по таким критериям: целесообразность последовательности учебных действий учителя в технологической цепи, их рациональность; обеспечение учебными материалами и техническими средствами, наглядным материалом; оптимум нагрузки учеников и многообразие деятельности на уроке; привлечение к сотрудничеству учеников для отработки практических навыков и умений.

Самостоятельная проектная работа студентов по значимости и содержанию должна превышать те знания, которые студенты получают во время обучения в высшем учебном заведении. Главным заданием в самостоятельной работе студентов мы определили как поиск информации из различных источников: литературы, средств массовой информации, Интернета, газет, журналов и тому подобное. Найденную информацию студент должен обобщить, упорядочить, систематизировать в соответствии с темой, блоком изучаемых вопросов, возраста школьников. Это требует дополнительных усилий и вдохновения от будущего учителя. И, главное, к чему мы стремились, это способность специалиста найденную, обработанную и упорядоченную информацию преподнести детям: в понятном и наглядном виде, с помощью разных форм методов обучения, в виде урока-проекта.

Как известно, подготовка выпускников высшего учебного педагогического заведения невозможна без приобретения определенного опыта работы непосредственно в школе, с учениками [2]. Педагогическая практика в нашей модели является заключительным этапом, требовала от студента-будущего педагога позитивных изменений в сфере профессиональной направленности. Во время педагогической практики, как правило, определяются мотивы, связанные со специальностью студента. Студент-практикант пытался показать себя компетентным в вопросах, которые касаются его профессиональной деятельности. Будущий педагог старался успешно решать те проблемы, которые возникают во время проработки педагогических умений; усиливалась ответственность за учеников, которых учит; желание достичь успеха на первых шагах педагогической деятельности.

Нами было установлено, что использование модели подготовки студентов к будущей деятельности по обучению учеников принципам безопасной жизнедеятельности, значительно повышало общий уровень знаний, умений и навыков по сравнению со студентами, которые занимались по традиционным методикам преподавания. Например, число студентов с хорошим уровнем знаний после занятий по новой модели подготовки будущих учителей, повысилось с 15,4% до 34,6%. Студенты с отличными показателями на начальных этапах не были зафиксированы вообще. К концу работы отмечалось 30,8% студентов от общего количества с отличным уровнем знаний, в группах с традиционной системой обучения было зафиксировано 15,4% студентов – отличников от общего количества. Неудовлетворительных оценок в группах с новыми методами преподавания не было зафиксировано, в традиционных – 5,3% соответственно.

Таким образом, предложенная модель способствовала с одной стороны усилению интереса будущего учителя к самому курсу «Безопасность жизнедеятельности». С другой

сторони такая структура подготовки студентов способствовала освоению ими конкретной методики работы по предмету «Основы безопасности жизнедеятельности» в общеобразовательной школе. Дальнейшее исследование связано с выяснением педагогических условий и тех объективных и субъективных факторов, которые оказывают влияние на успешность методической подготовки будущего учителя к преподаванию в школе «Основ безопасности жизнедеятельности».

Литература:

1. Герман Н.В. Безпека життєдіяльності людини в педагогічній спадщині українських просвітителів (кінець ХІХ – початку ХХ століття). Автореф. дис. ...канд. пед. наук. – К.: КНУ ім. Т. Шевченка, 2000. – 20 с.
2. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений // В.А. Славеннин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
3. Сидорчук Л.А. Підготовка вчителя фізики до викладання основ безпеки життєдіяльності в школі: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: Б.В., 2002. – 21 с.
4. Чернишова Є.Р. Підготовка вчителя до формування в учнів основ знань про здоров'я та безпеку життєдіяльності людини. Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – К., 2004. – 222 с.
5. Шарко В.Д. Сучасний урок фізики: технологічний аспект. Посібник для вчителів і студентів. – К., 2005. – 220 с.

Н.Г. Гуз
м. Київ, Україна

ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується зміною її концептуальних засад та ствердженням замість застарілого «знанневого» підходу нового, особистісно орієнтованого, за якого у центр освітньої системи ставиться не накопичення людиною якомога більшого обсягу різноманітних знань, а забезпечення гармонійного співвідношення її особистісних, професійних і творчих якостей, розвиток її неповторної індивідуальності та самостійності у розв'язанні життєвих проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій (Н. Гришанович, Т. Кротова, Н. Морозова, О. Томм), в яких започатковано розв'язання проблеми формування інтересу до музичного мистецтва свідчить про різнобічний підхід до неї з застосуванням сучасних педагогічних технологій, котрі впроваджуються в Україні.

Мета статті розкрити методичні аспекти розвитку інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого навчання.

Проблема розвитку особистості з урахуванням її власних інтересів постійно привертала увагу багатьох філософів, психологів та педагогів.

На думку сучасних філософів, «інтерес – властиве людині відношення, що виражає позитивну чи негативну спрямованість її активності, діяльності, історичної творчості на пошук, вибір, використання або створення шляхів, засобів, способів, норм, соціальних інститутів, здатних задовольнити людські потреби» [6, с. 203].

З психологічної точки зору «інтерес – це форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення мети діяльності й тим самим сприяє орієнтації, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності» [4, с. 111].

У педагогіці поняття інтерес пов'язане з активним пізнавальним ставленням учнів до навчання і праці, його виховання й методичне використання. Інтерес є одним з найістотніших стимулів набуття знань, розширення кругозору. При наявності інтересу знання засвоюються ґрунтовно, міцно; при відсутності інтересу навчальний матеріал засвоюється важко, часто формально, не знаходить застосування в житті, легко й швидко забувається [5, с. 126].

Вивчення проблеми інтересу постійно привертає увагу дослідників у галузі музичної педагогіки. Досліджуючи «музичний інтерес» О. Бурліна виділила три прошарки: емоційний, пізнавальний та поведінковий, які тісно пов'язані між собою. Унікальність естетичного і, зокрема, музичного інтересу полягає в особливій ролі емоційного і вольового елементів в загальній структурі інтересу [1, с. 67].

Педагогічна сутність феномена «музичний інтерес» найповніше представлена у дослідженнях З. Морозової. Розкриваючи можливості розвитку музичного інтересу, дослідниця виділяє такі параметри його вивчення: частота спілкування з творами музичного мистецтва; індивідуальні переваги в галузі музики та музичної діяльності; рівень активності на уроках музики; бажання включатися в музичну діяльність [2, с. 57].

Відповідно до думок вищевказаних дослідників можна зробити такі узагальнення:

- стійкий музичний інтерес до музикування не виникає сам по собі, для його формування необхідна певна спрямованість навчання;
- підґрунтям музичних інтересів є емоційно забарвлені розумові процеси, які надають діяльності активного, творчого характеру;

Розвиток музичного інтересу на основі особистісно орієнтованого підходу науковці вважають досить перспективним.

На думку О. Рудницької, завдання особистісної орієнтації зумовлюють необхідність набуття вчителем музики нетипових для традиційної освіти вмінь: розкривати учням своє особистісне бачення музичного твору; активізувати їхні процеси переживання; «відчувати» внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогічне спілкування; імпровізувати; бути драматургом, режисером і учасником тих чи інших педагогічних ситуацій [3, с. 28].

З метою визначення рівня сформованості інтересу до музичного виконавства старшокласників був проведений педагогічний експеримент. Протягом року ми вивчали репертуар, проводили спостереження, анкетування, інтерв'ю з учасниками і керівниками ансамблів, записували на магнітній плівці виступи цих колективів на республіканських, обласних та міських оглядах художньої самодіяльності.

Результати спостереження виявили, що репертуар для ансамблів більшість керівників добирає з магнітофонних записів, з яких переписують і копіюють готові аранжировки дорослих колективів. Художній рівень творів часто не відповідає ні естетичним, ні віковим особливостям підлітків. На початку діяльності в ансамблі учні не вміють цілісно сприймати музичний твір, диференціювати виразові музичні засоби, помічати їх взаємозв'язки. Вивчення роботи шкільних ансамблів показало, що учня приваблює насамперед сам процес гри, а не художні якості твору, тобто заняття в ансамблі мають, здебільшого розважальний характер.

Вивчення музичних інтересів старшокласників було пов'язано з вивченням умов і обставин, в яких формуються ці інтереси. Для цього застосовувались не тільки анкети, а й короткі твори, проводились бесіди з учнями, вчителями, класними керівниками.

Потрібно було з'ясувати, як ставляться старшокласники до різних видів мистецтва; чи беруть участь у шкільних і позашкільних гуртках; чим вони цікавляться взагалі, що собою являють їхні позашкільні зв'язки; з ким проводять свій вільний час (з батьками, школярами, ровесниками і т.д.).

Крім анкетного опитування учні старших класів писали короткі твори – «Як я проводжу вільний час», «Мої улюблені діячі мистецтва» або ж усно відповіли на запропоновані їм запитання.

З метою встановлення рівнів сформованості інтересу до музичного виконавства було визначено його критеріальні характеристики, а саме: вміння узагальнювати, порівнювати, зіставляти музичні явища, бажання розмірковувати, обґрунтовувати й доводити свою думку; прояв емоційного збудження та естетичного задоволення під час сприймання та виконання музичних творів, відчуття характеру музики; спрямованість зусиль на відкриття нових знань, вміння подолати труднощі музично-виконавської діяльності, прагнення ставити нові, більш складні цілі; ініціативність у роботі над музичним твором, бажання включатись у

виконавську діяльність, здатність до слухового самоконтролю і намагання удосконалити своє виконання.

Аналіз анкет, письмових робіт, а також результати бесід з учнями, учителями, батьками, спостережень показав, що респонденти поділились на три групи.

До першої групи – усталений рівень – увійшли старшокласники з яскраво вираженим інтересом до певного виду діяльності. Ці учні дали повні й глибокі відповіді на поставлені запитання, показали різнобічний естетичний кругозір. Так, називаючи своїми улюбленими видами мистецтва літературу і музику, школярі зазначають, що вони є членами літературного гуртка, відвідують хорівий, вокальний колективи, окремі з них є лекторами літературно-музичних вечорів. Це свідчить про те, що учні мають стійкий інтерес до певного виду діяльності. група добре знає і під кваліфікованим керівництвом на належному рівні виконує народні пісні. Твір обирається відповідно до індивідуальних і вікових особливостей учнів. Підлітки мають постійний інтерес і вже вміють сприймати особливості музичної виразності народної пісні – її мелодіку, ритм, лад, гармонічні і тембральні барви.

Другу групу – глибокий рівень становили юнаки і дівчата, в яких крім основного інтересу до певного виду діяльності, були й інші, з ним пов'язані. Ці учні показали необхідний мінімум естетичних знань і вмінь оцінювати твори мистецтва. В їхній інтерес до народної пісні пов'язаний із слуханням обробок у виконанні популярних ансамблів, зокрема: «ВВ», «Гринджоли», «Танок на майдані Конго» та ін. Тобто ставлення учнів до народної пісні визначається засобами масової музичної комунікації. Підлітки ще не вміють розібратись, чому їм подобається народна пісня, підсвідомо вони віддають перевагу жартівливим та ліричним, які мають чітку ритмо-танцювальну основу.

Третю групу – поверхневий рівень становили школярі, які виявили інтерес лише до естрадної музики, кіно. Вони не прагнуть до творчої діяльності, рідко відвідують концерти, музеї, мало цікавляться художньою літературою. Сюди належать старшокласники, у яких на слуху лише популярні народні пісні – такі, як «Во поле береза стояла», «Калинка», «Ой на полі два дубки», «Ти ж мене підманула», «Засвістали козаченьки».

Отже, нами було визначено ставлення школярів до народної музики, виявлено наявний музично-естетичний фонд й мотиваційні характеристики вивчення творів у цій галузі музичного мистецтва; встановлено загальну орієнтацію учнів в українських народних інструментах та особливостях виконавства на кожному з них.

Це дозволило обґрунтувати особливості розвитку інтересу до музичного виконавства у вокально-інструментальних ансамблях та специфіку його формування у старшокласників, визначити його сформованість, а також окреслити шляхи організації навчально-виховного процесу в даному напрямі.

Протягом всієї експериментальної роботи розвиток інтересу до музичного виконання здійснювався за допомогою різноманітних методів і прийомів, серед яких: музично-дидактичні, сюжетно-рольові, проблемно-моделюючі та творчо-пошукові, що поєднують різні види музичної діяльності.

Основою дослідної роботи стала розроблена нами спеціальна методика формування інтересу до музичного виконавства підлітків. Вона передбачала виконання учнями спеціальних завдань трьох типів, які включались у виконавську діяльність на всіх етапах навчання. До першого типу відносились завдання, націлені на сприйняття музичних образів, прояв емоційних реакцій на характер музичних творів, формування необхідних вмінь та навичок оволодіння різними народними інструментами; до другого типу – завдання, орієнтовані на вивчення нотної грамоти та знайомство учнів із засобами художньої виразності, відтворення набутих виконавських навичок у цілісному процесі музикування; до третього типу належали завдання, спрямовані на коригування звукового результату, вміння оцінювати власне виконання і виконання всього колективу, розвиток артистичних якостей учнів.

Позитивне емоційне ставлення до музики ми формували на основі репертуару пісень з яскравою гостроритмічною структурою. До таких творів належать насамперед пісні Т. Усманова, Н. Мовчан, З. Кокошвіллі, Т. Лісової, та ін. Твори названих авторів своїм змістом і психологічним настроєм близькі підліткам, їх приваблює виразна мелодична лінія, пульсуючий ритм, хоч пояснити свого потягу до них вони не можуть. У кожній дії підлітка

ми враховували два взаємозв'язаних між собою процеси: визначення мети і програмування дій, що сприяють її реалізації.

Заздалегідь продумавши виконавський план, ми визначали таку програму дій яка стимулювала б вироблення в підлітків здатності до активної цілеспрямованої діяльності. Учасники ансамблю привчалися аналізувати найпростіші музичні побудови – мелодичну лінію, поділ її на фрази, речення, періоди, знайомились з елементами гармонії.

Диференційовано-цілісне засвоєння елементів структури музичної побудови ми практикували в першу чергу на репертуарі українських композиторів-класиків. У збірках для дітей «Молодощі» М. Лисенка, «Проліски» Я. Степового, «Луна» К. Стеценка, «Сонечко» Л. Ревуцького ми знаходили музичний матеріал, на основі якого відбувалося в учнів становлення узагальненого і цілісного музичного образу. Поступове засвоєння таких російських і білоруських пісень-поспівок: «Как под горкой», «Во лузях», «Дрема дремлет», «Ой, ты речка-реченька», «Перепелочка» та інших допомагало нам вивчати взаємодію учасників ансамблю. Під час занять ми спочатку акцентували увагу на засвоєнні окремо вокальної та інструментальної партій. Одночасно виховували відчуття м'язового тону рук, корпусу, голови, звертали увагу на характерні моменти звукоутворення, дихання, дикцію, артикуляцію.

Поряд із засвоєнням техніки гри на одному з електроінструментів додатково привчали грати на одному з народних – сопілці, скрипці, цимбалах, бубоні, барабані, трикутнику та інших, що давало змогу розширити тембральні можливості ансамблю, збагатити його музичну палітру. Ознайомлення з різноманітними інструментами, вивчення їх технічних, можливостей, особливостей звукоутворення, сприяє розвитку у підлітків асоціативних зв'язків, навичок самостійно знаходити, під час репетицій тембральні барви.

Свідоме засвоєння учасниками ансамблю завдань, спрямованих на вдосконалення гри на інструменті з одночасним співом того чи іншого музичного твору, пізнання його художньо-виражальних можливостей і є та «ідеальна сила», яка створює активний і стійкий інтерес до занять у вокально-інструментальному ансамблі. Щоб досягти поставленої мети на заняттях, ми створювали ситуації:

а) пізнавальної новизни використання, наприклад, народних інструментів для зіставлення і протиставлення їх звучання стереотипному звучанню електроінструментів;

б) пізнавальних ігор (один учень співає поспівку, – а другий намагається підібрати до співу акомпанемент; учні співають, грають вправу, керівник втворює канон і навпаки; учні вчаться співати, грати і підбирати другий голос, складати варіації, імпровізувати тощо);

в) пізнавальних суперечок (знаходження оптимального варіанту, скажімо, ритмічного рисунка до акомпанементу, другого голосу, динаміки, темпу). Наприклад, при виконанні поспівки «Як ішов я з Дебречина», деякі учасники ансамблю зловживали голосним співом, особливо під час стрибка в мелодії на малу сексту вгору. Після дискусій під керівництвом педагога, який звернув увагу на нерозривну єдність мелодії і тексту поспівки, старшокласники самостійно знайшли, з урахуванням побудови мелодії, взаємозв'язок між ритмічною структурою акомпанементу, темпом, динамікою і лагідним, спокійним співом мелодії без поштовхів;

г) успіху, особливо для тих учасників, які відчують труднощі під час занять (добір посильних вправ, з урахуванням індивідуальних і психологічних особливостей підлітків, допомагає їм успішно справитися с поставленим завданням). Вміле використання названих вище ситуацій, вправ, репертуару, а також активна творча діяльність учнів сприяє тому, що емоційний інтерес поступово переростає у допитливість. А це допомагає досягти наступного етапу розвитку стійкого, позитивного інтересу на основі виконання народних пісень поліфонічного, підголоскового складу.

Основне завдання цього етапу – поглибити знання підлітків у галузі музичної культури, виробити імунітет проти банальної, примітивної, малохудожньої музики.

Народні пісні вимагають від учнів розвинених навичок різнопланового поліфонічного слухання. Сприймання одночасно кількох самостійних мелодичних ліній, ритмічних, тембральних і гармонічних шарів підвищує не тільки інтерес до музики, а й розвиває інтелектуальні почуття. Завдяки поетапному засвоєнню елементів музичної мови (від

поспівок до поліфонічних зразків) в учасників ансамблю поступово в центральній нервовій системі утворюється своєрідний механізм, з допомогою якого респондент одержує сигнали про виконане завдання.

Спираючись на положення Б.Теплова про те, що активне, емоційне ставлення до творів мистецтва необхідно виховувати шляхом постійного зіткнення уявлень та переживань, ми спонукували учнів визначати в прослуханих творах закономірні тембральні барви, розпізнавати по слуху й усвідомлювати особливості музичної виразності вокальних та інструментальних партій, виховували самокритичне ставлення до результатів своєї роботи, а також виконавської майстерності інших [4, с. 98].

Так, учасники експерименту кілька разів прослухали в магнітофонному запису пісню «Та орав мужик край дороги», яку виконував на міському огляді ансамбль СЗШ № 2 м. Бровари. Учні порівнювали свою гру з грою прослуханого ансамблю, відзначали, що цей колектив у деяких місцях порушував мелодичний рисунок пісні, захоплювався посиленням звучання акомпанементу тощо. Прослухування і аналіз допомагали розвивати у школярів самокритичне ставлення до своїх занять, виховували почуття відповідальності.

Щоб поглибити інтерес до народної пісні, ми ознайомлювали учнів з різними перекладеннями її обробок для оркестру, хору і ВІА. Перш ніж розпочати слухання, ми пропонували підліткам такі завдання:

а) зіставити тембральні і динамічні барви ВІА і симфонічного оркестру (наприклад, при виконанні твору А. Хачатуряна «Танець з шаблями» з балету «Гаяне» симфонічним оркестром і ВІА «Райдуга» м. Тиврів;

б) визначити кількість і різноманітність варіацій, особливості метроритму при слуханні української народної пісні «Журавель» у виконанні ВІА «Опришки» і у фіналі Другої симфонії П. Чайковського;

в) простежити розвиток мелодичної лінії у пісні «Цвіте терен» при виконанні її хором г. Зерьовки.

Такий аналіз композиторського і виконавського підходу до народної пісні формує оцінне ставлення і при сприйманні фольклорних музичних творів, створює сприятливі умови для емоційного засвоєння музичного матеріалу.

Зіставляючи різні за характером народні пісні – жартівливі, ліричні, хоровадні, ми допомагали підліткам зрозуміти закони побудови народної пісні, спонукали їх знаходити нові засоби музичної виразності, уникати стереотипності на репетиціях. Застосувати нові методи роботи з піснею допомагало, зокрема, порівняння вже знайомих пісень «Та орав мужик край дороги», «Ой, поїхав за снопами», «Журавель» з піснями ліричними, наприклад, «Гаєм зелененьким», «Прилетіла перепілонька» та ін.

Процес – розучування народних пісень був тісно пов'язаний із слуханням їх в обробках українських композиторів. Так, працюючи над українською народною піснею «Прилетіла перепілонька», учасники ансамблю знайомились з обробками народних пісень Л. Ревуцького, М. Леонтовича та ін. Таке зіставлення оригінальної пісні та її класичної обробки створює умови для активізації сприйняття засобів музичної виразності.

На основі набутого досвіду роботи з українською народною піснею учні вчаться розрізняти на слух російську та білоруську народну музику, які мають багато спільного у ритмічному, інтонаційному і тембровому відношенні. Ознайомлення з піснями братніх народів – народів зарубіжних країн, вивчення їх виховує у школярів почуття інтернаціоналізму, розширює кругозір.

З метою раціонального використання часу, фіксації результатів експериментальної роботи (від простих завдань до більш складних), нами розроблено карткову систему музичних завдань.

Музичне завдання картки 1 являє собою речення, що потребує продовження, тобто завершення мелодії. Завдання картки 2 – речення, що потребує заповнення пропущених тактів. Виконання завдання картки 3 відбувалося у такий спосіб. Після підбору акомпанементу до мелодій учитель грає мелодію, а учень правою рукою – акордову схему. Співання «звуковою змією» (один акорд – знизу вгору, другий – згори вниз або навпаки). Можна використовувати будь-які інші комбінації висхідного і низхідного руху: співання акордів

згори вниз; співання акордів від одного з середніх тонів у різних напрямках. Комбінації чергування звуків можуть бути найрізноманітнішими. За їхньою допомогою учні відкривали для себе різні інтонаційні відтінки того чи іншого ходу для майбутньої мелодії.

Під час виконання завдань карток 4, 5 – складання мелодії до акомпанементу, складання мелодії на заданий ритм першочергову увагу ми приділяли тому, щоб навчити учнів складати початковий яскравий мотив-імпульс. Завдання картки 6 мало за мету прищепити учням навички формотворення. Завдання карток 7, 8 мали прищепити учням навички двоголосого і акордового викладу. Картка 9 містила запропонований віршований текст для складання мелодії пісні.

Одже, виконання творчих самостійних завдань, аналіз гри, співу, слухання музики формує у підлітків критичне ставлення до виконуваної музики, сприяє переоцінці набутого музичного досвіду. Практичне оволодіння вміннями та навичками, здатність перебудовувати свою діяльність залежно від нагромадженого досвіду, всебічне ознайомлення з народним репертуаром, з поліфонічною фактурою, народними інструментами в порівнянні і зіставленні із звучаннями електроінструментів сформували й розвинули у дітей інтерес до музичного виконавства.

Література:

1. Бурлина О.Я. О понятии «музыкальный интерес». Музыка в социалистическом обществе. – Л., 1975. – Вып. 2. – С. 63-73.
2. Морозова Н.Г. Учителю о познавательном интересе. – М.: Знание, 1979. – 91 с.
3. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль, 2005. – 235с.
4. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избр. труды: в 2-х т. – Т. 1. – М.: Педагогика, 1985. – С. 42-222.
5. Фіцула М.М. Педагогіка: Посібник. – К., 2002. – 305 с.
6. Філософія. Підручник. – К., Либідь, 2000. – 340 с.

УДК 37.017.7

*Н.А. Залізовська, О.В. Пшеничнюк
м. Вінниця, Україна*

ОСВІТЯНСЬКО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ

Вінницький соціально-економічний інститут (ВСЕІ) Університету „Україна» – один з молодих вищих навчальних закладів Поділля – йому всього сім років. Станом на весну 2006 р. ВСЕІ Університету „Україна» акредитовано в цілому за третім освітньо-кваліфікаційним рівнем, ліцензовано вісім спеціальностей за освітньо-кваліфікаційним рівнем „Магістр». Тому наша профорієнтаційна діяльність поєднана з освітнянською роботою, яка вбачає розкриття вибору кар'єри майбутнім членам сучасного ділового суспільства.

Однією зі складних і ключових проблем педагогічної теорії і практики є проблема особистості й її розвитку в спеціально організованих умовах. Педагогіка вивчає і виявляє найбільш ефективні умови для гармонійного розвитку особистості в процесі навчання і виховання.

Розвиток особистості становить безперервний процес. Це дуже складний інволюційно-еволюційний поступовий рух, в процесі якого виникають як прогресивні, так і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. Результатом розвитку є становлення людини як біологічного виду і соціальної істоти.

Особистістю можна назвати людину, яка досягла такого рівня соціального розвитку і самосвідомості, який дозволяє їй знаходити й обирати серед цінностей культури особистісні значення, свідомо і відповідально здійснювати саморегуляцію діяльності і поведінки. Особистість визначається мірою присвоєння суспільного досвіду і мірою віддачі суспільству. Основними функціями особистості є творче засвоєння суспільного досвіду і включення в

систему суспільних відносин. А. Дистервег свого часу сказав: „Розвиток і виховання жодній людині не можна дати чи повідомити. Кожен, хто бажає до них приєднатися, повинен досягти цього власними силами, своєю працею, власним напруженням».

Така взаємодія людини з суспільством позначається поняттям „соціалізація». Це складний процес включення молодої людини в соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, рис, засвоєння суспільного досвіду і реалізації власної сутності за допомогою виконання певної ролі в практичній діяльності. Соціалізація включає в себе як цілеспрямований вплив (виховання), так і спонтанні впливи.

Типологія об'єктивних сфер соціалізації може мати різноманітні основи. Так, якщо за основу взяти соціальну структуру суспільства, то в центрі уваги знаходитимуться сім'я, різні колективи, народності, нації, класи, соціальні прошарки, суспільство в цілому як сукупність соціальних освіт. За основу можна взяти основні сфери функціонування суспільства: матеріальне виробництво, духовне життя, суспільне управління. Кожна з них має свої особливості, пропонує використання тільки їй властивих механізмів соціалізації.

Об'єктивні чинники соціалізації можуть типологізуватися і на основі організаційних механізмів впливу на людину, до числа яких відносять інформаційно-освітні, стимуляційні, регулятивно-контролюючі, організаційно-регулюючі та інші, що функціонують у кожній зі сфер суспільного життя. Ці механізми соціалізації діалектично взаємодіють, утворюючи єдиний комплекс зовнішніх впливів на поведінку і мислення людини. Специфіка соціалізації як механізму формування полягає в тому, що засвоєні особистістю зовнішні соціальні впливи набувають особистісного значення й сутності.

Соціалізація, як будь-який інший соціальний процес, характеризується періодичністю і стадійністю перебігу. У вітчизняній літературі в соціалізації виділяють три періоди: дотрудовий, трудовий і післятрудоий, і чотири стадії: рання (від народження до вступу до школи), навчання (з моменту вступу до закінчення школи), соціальна зрілість (основний, що охоплює період активної трудової і політичної діяльності), завершення життєвого циклу. На думку вчених, соціалізація проходить в процесі адаптації, індивідуалізації та інтеграції, саморозвитку та самореалізації протягом всього життя.

У процесі соціалізації особистість приміряє на себе і виконує різні ролі, які називаються соціальними. Через ролі особистість має можливість проявити себе, розкрити, репрезентувати. За динамікою виконуваних ролей можна одержати уявлення про входження особистістю в соціальний світ.

Успішна соціалізація пропонує, з одного боку, ефективну адаптацію людини в суспільстві, а з іншого, – здатність певною мірою протистояти суспільству, тобто тим життєвим колізіям, що заважають розвитку, самореалізації, самоствердження людини. Процес соціалізації триває протягом всього життя.

Отже, такий складний і важливий процес як розвиток особистості нерозривно пов'язаний з соціалізацією, тобто набуттям людиною суспільного досвіду та включенням її в суспільне життя. Зрозуміло, що, чим більше суспільного досвіду вона перейняла і чим більше суспільних ролей вона виконує, тим вищого рівня розвитку вона досягне. А процеси навчання і виховання створюють необхідні ефективні умови для гармонійного розвитку особистості.

Проблеми виховання і навчання нерозривно пов'язані між собою, оскільки ці процеси спрямовані на людину як на цілісність. На практиці важко виділити сфери виключного впливу навчання і виховання на розвиток людини, а саме на її емоції, волю, характер, мотивації, ціннісні орієнтації та інтелект. Ще Платон писав: „... найважливішим в навчанні ми визнаємо належне виховання».

Протягом історичного розвитку педагогічної думки виховний процес знаходиться в центрі уваги вчених і практиків. Тому і в наш час виховання стає основною категорією педагогіки. Суспільна практика передачі суспільного досвіду від старшого покоління до молодшого склалася значно раніше визначеного її терміну. Тому сутність виховання трактується з різних точок зору. В будь-якому випадку як предмет виховання розглядається людина, яка зазнає певного впливу.

Це значить, що навчання, виховання і освіту можна розглядати як певним чином організовану діяльність, результатами якої є розвиток людини.

Виховання, навчання і освіта є процесами взаємодії виховання і вихованця, вчителя і учня, навчання виховання з метою розвитку людини. При розгляді виховання, навчання чи освіти як системи виділяють такі елементи: мету, засоби, результати, об'єкти і суб'єкти процесу.

Об'єднуючим початком виховання, навчання і освіти став педагогічний процес. Педагогічний процес організується і досліджується наукою в межах конкретної педагогічної системи. Сьогодні розглядається спектр традиційних педагогічних систем: дитячий садок, школа і вищий навчальний заклад. До нових систем відносяться: музей, сім'я, виробничий колектив, дитяча організація, спортивна і музична школа, центр дитячого мистецтва.

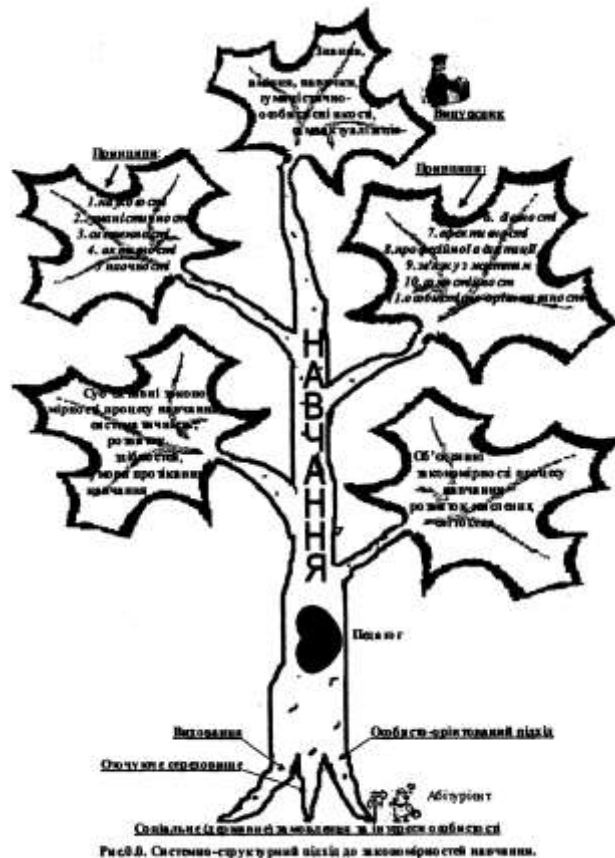
Отже, такі педагогічні процеси як виховання, навчання і освіта є одним цілим, складові якого пов'язані між собою та безпосередньо впливають на розвиток людини. Якщо ж говорити про молоде покоління, що лише формується і розвивається, тобто про випускників шкіл, що стоять перед вибором майбутнього фаху, то можна зазначити, що, на щастя, вони потрапили під вплив усіх цих елементів і мають фундамент для побудови власного щасливого майбутнього. Адже більшість із них мають гарні, чудові родини, люблячих батьків, які їх виховують, забезпечують усім необхідним, як би це не було складно у наш час, прищеплюють і розвивають у них любов до людей, виховують загальнолюдські духовно-моральні цінності.

Суттєвою навчально-виховного впливу випускники зазнали за роки навчання у стінах рідної школи. Окрім виховання їх як просто добрих, чуйних, відповідальних людей, досвідчені вчителі навчили їх, дали базу з основних загальних гуманітарних і точних наук.

Не менш важливим і вирішальним чинником для вибору професії та одержання новітніх знань є здібності людини, що є індивідуально-психологічними особливостями особистості, забезпечують успіх у діяльності, спілкуванні і легкість в опануванні їх. Їх не можна звести до знань, вмінь і навичок, які має людина, однак здібності забезпечують їх швидке набуття, фіксацію та ефективно практичне застосування. В свою чергу, їх класифікують на природні, специфічні людські (загальні, спеціальні, теоретичні, практичні), навчальні (творчі). Вища форма творчих проявів особистості називається геніальністю, а вища форма здібностей особистості в певному виді діяльності – талантом. Приклади таланту і геніальності поодинокі, але вони є генераторами загального розвитку науки і освіти. Особливо важливо вчасно помітити, розпізнати ці здібності, розвивати їх та спрямовувати в правильне русло.

Отже, маючи такий вантаж знань і виховання, випускникам доводиться робити один із найскладніших і важливіших виборів у житті. Щоб зробити правильний вибір, вони повинні чітко усвідомити, визначити мету, засоби і результати навчання у тому чи іншому навчальному закладі. Це потрібно робити з урахуванням власних здібностей, захоплень, переконань, засобів для навчання, думки інших людей, попиту на певну професію в Україні та, звичайно, результатів навчання. А найважливішим у цьому є власне бажання та зацікавленість, що є рушійною силою в опануванні професії.

У тому, щоб посісти гідне місце у суспільстві, бути яскравим представником освіченої особистості, потрібно цінувати і берегти набуті раніше знання. При цьому варто розвивати й удосконалювати, поповнювати свої знання за допомогою постійних і додаткових джерел інформації (бібліотека, Інтернет та ін.), займатися науково-дослідною роботою (участь у конференціях). Під час навчання необхідно брати активну участь у різних заходах, як наукового, так і розвивального характеру. Все це сприятиме розвитку особистості випускника, його професійному зростанню, формуванню його як громадянина, що посідає гідне місце в суспільстві.



Література:

1. Чернилевский Д.В., Морозов А.В. Креативная педагогика и психология: Учебное пособие для ВУЗов – М.: МГТА, 2001. – 301 с.
2. Чернилевский Д.В., Филатов О.К. Педагогика высшей школы: Учебник для ВУЗов – М.: Машиностроение, 2005. – 702 с.

The experience of educational and professional-oriented work among the school graduates is considered in the article.

УДК 374.1

Ю.Ю. Іваньо
м. Тернопіль, Україна

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ ДО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ

Зміни соціально-економічних орієнтирів подальшого розвитку України зумовили необхідність перегляду підходів до вирішення багатьох організаційно-педагогічних проблем загальноосвітньої школи, зокрема – підготовці школярів до вибору майбутньої професії. Загальні тенденції демократизації та гуманізації системи загальної середньої освіти обумовлюють необхідність модернізації існуючих та пошуку нових, таких що базуються на засадах особистісно орієнтованої моделі виховання, підходів до педагогічного забезпечення процесу усвідомленого вибору молодого людиною майбутньої професії. Успішне розв'язання цієї проблеми значною мірою залежить від ефективності профорієнтаційної роботи із школярами, що є одним з найбільш дієвих чинників педагогічного впливу на процес та результат підготовки учнів середніх загальноосвітніх шкіл до вибору майбутньої професії.

Підготовка школярів до майбутньої професії становить важливу соціально-педагогічну проблему, розв'язанню якої присвячено значну кількість наукових праць. Соціально-

економічні аспекти підготовки молоді до вибору майбутньої професії розкрито в дослідженнях В.Єндальцева, Г. Корякова, І. Назімова, В. Савченко, М. Тітми, Г. Чередніченко, В. Шубкіна, В. Ядова та інших вчених. Педагогічною наукою накопичено значний теоретичний та емпіричний досвід в галузі підготовки школярів до вибору майбутньої професії. Психолого-педагогічним та організаційним основам підготовки молоді до вибору майбутньої професії присвячено праці П.Атутова, С. Батишева, Ю. Гільбуха, О. Голомштока, Є. Клімова, М. Захарова, Г. Костюка, Є. Павлютенкова, К. Платонова, В. Симоненка, В. Синявського, С. Чистякової, Б. Федоришина та інших дослідників. У роботах В. Барка, В. Гарбича, Д. Закатнова, Н. Матяш, О. Мельника, С. Осадного, М. Тименка, Н. Шевченко, М. Янцура значної уваги приділено питанням підготовки школярів до вибору окремих напрямів майбутньої професійної діяльності. В дослідженнях П. Атутова, В. Сидоренка, М. Тименка, М. Янцура та багатьох інших вчених були розкриті особливості здійснення профорієнтаційної роботи з школярами та їхньої підготовки до вибору майбутньої професії в процесі трудового навчання. Слід зазначити, що в останні роки активізувалися дослідження (Д. Закатнов, О. Капустіна, І. Мізайлова та інші) з проблеми конструювання та впровадження до навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи педагогічних технологій підготовки школярів до вибору майбутньої професії.

Модернізація системи загальної середньої освіти України, зокрема впровадження профільного навчання, обумовила необхідність уточнення організаційно-педагогічних засад підготовки школярів до вибору майбутньої професії. **Метою** даної статті є визначення організаційно-педагогічних умов підготовки учнів старших класів основної школи до вибору майбутньої професії.

Під час проектування навчально-виховного процесу в умовах профільного навчання пріоритетними орієнтирами є індивідуальні особливості особистості учня, що зокрема дозволяє йому реалізувати на практиці можливість освіти за вибором (профіль спеціалізації й рівень її реалізації) з урахуванням власних професійних інтересів, що позначилися, схильностей і здатностей, створити умови для обґрунтованого вибору майбутньої професії і, в оптимальному варіанті, дати певний досвід практичної діяльності, адекватний обраній професії. Аналіз досліджень з проблеми підготовки молоді до вибору майбутньої професії дозволяє прийти до висновку, що основне завдання полягає у формуванні в учнів готовності до професійного самовизначення.

Під готовністю до професійного самовизначення розуміється системне особистісне утворення, що складається з певної кількості компонентів, які взаємодіють, розвиваються, піддаються цілеспрямованому формуванню і в своїй сукупності забезпечують самостійний вибір майбутньої професії [5].

Як зазначали Н. Гейжан, Є. Клімов, Б. Федоришин, С. Чистякова, Б. Шавір та інші дослідники проблем професійного самовизначення, здійснення учнями усвідомленого та правильного вибору професії передбачає необхідність спеціальної організації їхньої діяльності, яка включає: одержання знань про себе (формування образу „Я” та здатності до самоаналізу); про світ професій (здатність до аналізу професійної діяльності), зіставлення знань про себе та знань про професійну діяльність, яке здійснюється у процесі професійних проб.

Образ „Я” розглядається як система уявлень особистості про себе як суб’єкта майбутньої трудової діяльності, яка має когнітивну (сукупність знань про свої індивідуальні особливості), емоційну (наявність певного оціночного відношення до себе) та регулятивну (можливість управління своєю поведінкою) складові. Критеріями сформованості образу „Я” відповідно є: в когнітивному плані – повнота, диференційованість та системність знань про власні психофізіологічні та психологічні ресурси; в емоційному – адекватність самооцінки; в регуляторному – здатність до самоконтролю своєї поведінки. Образ «Я» є ядром, навколо якого формуються провідні мотиви особистості, в тому числі й мотиви вибору професії. Сформованість образу „Я” є однією з умов співставлення особливостей особистості учня з вимогами різних професій та реалізації власного потенціалу в майбутній трудовій діяльності. Робота за даним напрямом передбачає використання в роботі з учнями комплексу методів та діагностичних методик, які повинні забезпечувати можливість одержання кожним учнем об’єктивної інформації щодо індивідуальних психологічних якостей і ступеню їхньої відповідності вимогам певної професії [4].

На наш погляд, проблема формування в учня систематизованих наукових знань щодо властивостей своєї особистості, набуває особливої значущості для сучасної школи. На особистості, як активному суб'єкті вибору професії акцентував увагу Г. Костюк, зазначаючи, що у виборі професії бере участь сама особистість з усіма її розумовими, моральними та іншими якостями. Це вона, вказував дослідник, усвідомлюючи суспільну необхідність і свої можливості визначає свій майбутній життєвий шлях, своє місце в суспільстві, включається в певний вид професійної діяльності, в якій, створюючи матеріальні чи духовні цінності, творитиме далі і саму себе [3]. Аналіз змісту загальної середньої освіти дозволяє стверджувати, що сьогодні він не містить навчального матеріалу, який би сприяв формуванню в учнів психологічних знань, без яких формування в учнів адекватного образу "Я" не є можливим. Такий стан речей не можна вважати прийнятним, оскільки гуманізація визначена одним із пріоритетних принципів освіти, а вітчизняна педагогіка набула певний досвід надання учням психологічних знань ще у 40-х рр. минулого сторіччя.

Здатність до аналізу професійної діяльності є однією з найважливіших умов здійснення професійного самовизначення особистості і розглядається як вміння розчленувати процес трудової діяльності на окремі характеристики, диференціювати їх, узагальнити та визначити основні ознаки, що детермінують зміст та структуру праці за певною професією.

Вирішення цієї проблеми передбачає:

1. Навчання школярів розумінню класифікаційних ознак професійної діяльності, вмінню проводити порівняльний аналіз професій.
2. Розширення в учнів системи наукових знань про світ професій.
3. Розробку описів професій, що містять систематизовану впорядковану інформацію про сучасні професії, зокрема – вимоги, що вони ставлять до людини.
4. Включення до практики індивідуальних профконсультацій аналізу характеристик професійної діяльності.

Здатність до аналізу професійної діяльності формується в процесі активного надбання професіографічної інформації, вивчення та аналізу змісту професійної праці та її вимог до особистості [4].

Професійну пробу можна визначити як діяльність, що моделює елементи конкретного виду професійної діяльності і реалізується як завершений трудовий процес. Метою професійних проб є формування досвіду професійної діяльності за допомогою спеціально організованої професійно спрямованої навчально-практичної пізнавальної діяльності. Виконання професійних проб за різними видами професійної діяльності містить комплекс теоретичних та практичних занять, що моделюють основні характеристики предмета, цілей, умов й знарядь праці, ситуацій виявлення професійно важливих якостей особистості тощо.

У професійній пробі прийнято розрізняти три аспекти: технологічний, ситуативний і функціональний. Технологічний аспект характеризує операційний бік професії та дозволяє виявити рівень оволодіння учнями певними професійними вміннями. Ситуативний аспект відтворює змістовний бік професії, визначає предметно-логічні дії, які включено до певної професійної діяльності. Функціональний аспект ізоморфне відображає структурно-функціональні сторони професійної діяльності і передбачає її моделювання у навчально-виховному процесі в цілому [4].

Формування готовності до вибору майбутньої професії здійснюється в процесі спеціально організованої навчально-виховної діяльності школи, а саме професійної орієнтації. Оскільки готовність до вибору професії є поліструктурним феноменом і на нього впливає багато різноманітних чинників, то для її формування необхідно використовувати не лише специфічні засоби професійної орієнтації, але й інші, із суміжних галузей знань. Тобто, формування готовності здійснюється в процесі вивчення основ наук які включено до базового освітнього компоненту, предметів та курсів шкільного освітнього компоненту з урахуванням вікових особливостей учнів в контексті підготовки до вибору майбутньої професії [1].

Формування в учнів образу „Я” та здатності до аналізу професій здійснюється переважно у процесі профорієнтаційної роботи. Аналіз публікацій з проблем професійної орієнтації дозволяє дійти до висновку, що лише у 5-15% (за даними різних дослідників) загальноосвітніх шкіл сьогодні здійснюється систематизована профорієнтаційна робота, у

значній частині шкіл (20-40% за даними різних дослідників) вона має несистематизований, епізодичний характер, а в решті шкіл не здійснюється взагалі. Профорієнтаційна робота як правило зводиться до предметно-навчальної орієнтації, яку здійснюють вчителі-предметники та класні керівники, і яку в більшості шкіл проводять формально. Недостатньої уваги профорієнтаційній роботі приділяють і шкільні психологи. Як наслідок, менше за 10% учнів старших класів зазначили, що на вибір профілю навчання вплинули педагоги та шкільні психологи.

Результати констатуючого етапу педагогічного експерименту дозволяють зробити висновок, що роботу школи з формування в учнів здатності до самоаналізу та аналізу професій сьогодні не можна вважати задовільною. Так наприклад, результати анкетування, проведеного в низці загальноосвітніх шкіл свідчать про те, що під час вибору напряму навчальної спеціалізації в старших класах, учні 9-х класів не володіють досить повною інформацією про відповідні їй професії та вимоги, які вони висувають до якостей особистості людини (див. табл. 1).

Таблиця 1

Рівень знань учнів 9-х класів про професії, адекватні обраному профілю навчання (в %)

Рівень	Знання про професії	Знання про вимоги професії до людини
високий	13,4%	3,9%
середній	32,6%	16,7%
низький	54,0%	79,4%

Таким чином, вибір учнями 9-х класів профілю навчальної спеціалізації в старшій школі (при цьому понад 60% опитаних школярів пов'язували профіль навчання з майбутньою професією) здійснюється на недостатній когнітивній базі.

Впровадження допрофільного та профільного навчання потребують підвищення ефективності навчально-виховної роботи школи, спрямованої на підготовку учнів до вибору майбутньої професії. Це зокрема обумовлено тим, що профілізація старшої школи повинна створювати умови "...для врахування й розвитку навчально-пізнавальних і професійних інтересів, нахилів, здібностей і потреб учнів", а також "забезпечення ... їхнього життєвого і професійного самовизначення" [2], тобто має чітко виражену профорієнтаційну спрямованість.

Допрофільна підготовка здійснюється у 8-9 класах з метою сприяння учням у виборі напряму профільного навчання у старшій школі. Основні форми реалізації – введення курсів на вибір, поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі тощо. Поглиблене вивчення предмета, крім розширення і поглиблення змісту, має сприяти формуванню стійкого інтересу до нього, розвитку відповідних здібностей і орієнтації на професійну діяльність, де використовуються одержані знання. Таким чином, обираючи профіль навчання у старших класах, учень має усвідомити, що він визначає і напрям майбутньої трудової діяльності, що є передумовою для обрання як певної професії, так і спеціальності в її межах.

У старших класах учень переходить від загального, точніше – загальноосвітнього профілю, до більш конкретного профілю діяльності, який передбачає певну спеціалізацію, концентрацію навчальної діяльності навколо визначеної групи професій. З часом така орієнтація буде ще більше звужуватись і наприкінці шкільного, власне профільного, навчання має відбутись конкретизація вибору напрямку професійної підготовки. Таким чином, реалізація профільного навчання передбачає створення адекватної поставленим перед нею, у плані підготовки школярів до вибору майбутньої професії, завданням системи профорієнтаційної роботи.

На нашу думку, насамперед потребує створення організаційно-предметне середовище, в якому б реалізовувалися основні компоненти профорієнтаційної роботи з школярами. У 80-х рр. минулого століття таким середовищем був курс „Основи виробництва. Вибір професії”, який в обов'язковому порядку викладався для учнів 8-9-х класів. У 1986/87 навчальному році 85% загальноосвітніх шкіл

УРСР мали кабінети профорієнтації, жодного з яких на сей час практично не збереглося. Нормативним документом, який регулював організацію профорієнтаційної роботи, було “Положення про шкільний навчально-методичний кабінет професійної орієнтації учнів середніх загальноосвітніх шкіл” (затверджено у 1983 р.). Сьогодні в організаційному плані профорієнтаційна робота в середніх закладах освіти України регулюється Положенням про професійну орієнтацію молоді, яка навчається (затверджено у 1995 р.), Положенням про професійну орієнтації населення (затверджено у 1995 р.), Концепцією державної системи професійної орієнтації населення (1994 р.) та Концепцією профорієнтації учнівської молоді (1994 р.). Слід зазначити, що в середніх закладах освіти сьогодні не існує організаційної структури, яка б відповідала за здійснення та координацію профорієнтаційної роботи з учнями.

Однією з організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності процесу підготовки учнів 8-9 класів до вибору профілю навчання у старшій школі, а в перспективі – і майбутньої професії, є впровадження до змісту допрофільної підготовки навчального матеріалу або окремого курсу, який був би спрямованим на формування в учнів здатності до самоаналізу та аналізу професій. Навчальний матеріал профорієнтаційної спрямованості може являти собою модуль обсягом 10-12 навчальних годин, який може бути включеним до змісту професійно орієнтованих курсів на вибір. Він може містити наступні теми: „Загальні вимоги професії до людини”, „Принципи вибору професії, професійний план”, „Психологічні особливості особистості та професія”, „Шляхи набуття професії” тощо, а також містити професіографічний матеріал, спрямований на ознайомлення школярів з певним типом професій. В залежності від професійної спрямованості курсу, до якого включено такі модулі, визначається тип або група професій, з якими учні ознайомлюються у процесі його вивчення.

Проте, на наш погляд, більш доцільним є впровадження у 9-х класах окремого елективного профорієнтаційного курсу. Відповідно до основних напрямів навчально-виховної роботи з підготовки учнів до визначення свого подальшого освітнього та професійного маршруту, такий курс може містити наступні основні розділи, які повинні дати учням відповіді на такі ключові проблеми: „Що я з себе уявляю?”, „Ким я хочу стати?”, „Як цього досягнути?”. Основними результатами вивчення такого курсу слід вважати формування в учнів адекватного образу „Я” та здатності до самоаналізу та аналізу професій.

Важливою проблемою підготовки учнів до вибору майбутньої професії є визначення змісту, форм та методів здійснення професійних проб. У процесі виконання проб у підлітків формуються уявлення та поняття, що характеризують елементи змісту конкретного профілю, зокрема – пов’язаного з певною сферою професійної діяльності. Виконуючи конкретні трудові дії, притаманні певній професії, учень може визначити, чи відповідають вони його здібностям, якостям особистості та інше, що допомагає йому уявити себе як суб’єкта майбутньої професійної діяльності, актуалізує потребу у визначенні подальшої освітнього шляху.

Сказане вище дозволяє сформулювати такі **висновки**:

– впровадження допрофільного та профільного навчання актуалізує проблему підготовки учнів до вибору майбутньої професії;

– підвищення ефективності процесу підготовки школярів до вибору майбутньої професії можливо за умови впровадження до навчально-виховного процесу школи профорієнтаційної роботи з школярами та створення організаційно-предметного середовища для її здійснення, в якості якого може виступати елективні профорієнтаційні курси.

Розглянуті питання, звісно, не вичерпують проблеми підготовки учнів 8-9 класів до вибору майбутньої професії. Подальшого дослідження потребують особливості здійснення профорієнтаційної роботи з школярами в умовах допрофільного та профільного навчання, організаційно-педагогічні умови здійснення учнями професійних проб, розробка педагогічних технологій підготовки школярів до вибору майбутньої професії та ін.

Література:

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, Феникс, 1996. – 512 с.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Освіта України. – 2003. – № 88 (25 листопада). – С. 2-3.

3. Костюк Г.С. Роль професійного самовизначення в формуванні особистості // Питання професійної орієнтації учнів. – К.: Рад. шк., 1969. – С. 3-14.

4. Критерии и показатели готовности школьников к профессиональному самоопределению /Под ред. С.Н. Чистяковой, А.Я. Журкиной. – М.: Филология, 1997. – 80 с.

5. Мельник О.В. Підготовка старшокласників до самостійного вибору майбутньої професії в процесі профільного трудового навчання: Дис... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., 2003. – 210 с.

The organizational and educational conditions of senior pupils' preparedness to their future profession choice are shown on the basis of professional self-determination problem analysis. The conditions should be aimed at: the creation of organizational and objective surroundings where basic components of vocational guidance are taken into consideration; the introduction of separate course or the correction of basic course content in pre-professional training aimed at pupils' self-analysis and profession analysis abilities formation; the fulfilment of vocational trials by schoolchildren; the elaboration of pedagogical technologies for future major choice training.

УДК 372.4.036

*Т.М. Кривошея
м. Вінниця, Україна*

АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА

Постановка проблеми. В сучасних освітянських документах акцентується увага на тому, що зміст освіти має охоплювати не лише знання, а й способи практичної діяльності, творчий досвід, ціннісні орієнтації особистості. Чільне місце відводиться мистецтву як особливій формі суспільної свідомості, як своєрідній універсальній скарбниці духовного життя людини, її творчості. Мистецтво створює сприятливе середовище для особистісного вираження потреб кожної людини, а залучення школярів до художньої діяльності поліпшує їх уміння розмовляти, писати, малювати, співати тощо. Крім того, використання мистецтва у процесі викладання різних навчальних дисциплін є одним із способів практичної реалізації особистісно орієнтованого підходу до навчання і виховання, оскільки забезпечує гармонійний розвиток школярів, одночасно впливаючи на їх почуття, мислення і волю.

Загальний аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми. Мистецтво вивчалось філософами, педагогами, психологами у різних площинах. Зокрема, гносеологічну функцію мистецтва підкреслювали Аристотель, Леонардо да Вінчі, О.Шпенглер, Ф.Ніцше, М.Горький, М.Драгоманов, Ж.-П.Сартр та багато інших мислителів. Особливого значення мистецтву надавали І.Кант, Ф.Шіллер, І.Г.Фіхте, Г.В.Ф.Гегель та ін. Так, І.Кант розглядав мистецтво як специфічну форму пізнання дійсності, як "гру пізнавальних можливостей". Він наголошував на тому, що "розсудок і чуттєве споглядання при всій їх неоднорідності об'єднуються самі собою, сприяючи нашому пізнанню". Кант замислювався над тим, як неоднорідне (розум і почуття) "може походити з одного і того ж кореня" [4, с. 72]. Саме мистецтво, за висловом Г.В.Ф.Гегеля, доводить до свідомості людини істину у вигляді чуттєвого образу [2, с. 105]. Ф.Бекон, Т.Гоббс, Ф.Прокопович, К.Тредіаковський, М.В.Ломоносов, Г.М.Теплов, М.М.Карамзін, М.П.Ніколаєв відзначали, що мистецтво не зводиться тільки до чуттєвого задоволення, воно "відточує думки", "розширює поняття", "наповнює, вдосконалює ними розум" (О.П.Сумароков), тобто впливає на розумову діяльність особистості.

Деякі автори (Е.С.Акопджанян, М.С.Глазман, С.П.Поздњева, Е.Я.Фейнберг та ін.) досліджують роль естетичного чинника, мистецтва у науковій творчості вчених. В.С.Жаріков, В.О.Кудін, Л.І.Новікова тлумачать мистецтво як своєрідний "каталізатор" творчої уяви вчених.

Значний науковий та практичний інтерес викликають дані про стимулюючий вплив мистецтва на пізнавальні процеси школярів, на їх загальний розвиток. Ще педагоги минулого помітили цей факт. Зокрема, І.Г.Песталоцці зі всіх мистецтв зупинив свій вибір тільки на малюванні і співі, оскільки саме вони найбільше сприяють засвоєнню первинних навичок

елементарної освіти. Спів безпосередньо пов'язаний з мовою, малювання – з письмом, із представленням різних просторових форм. Отже, І.Г.Песталоцці вважав мистецтво допоміжним засобом у формуванні навчальних навичок і трудових умінь. Т.Кампанелла звернув увагу на легкість засвоєння наук за допомогою картин, тому у його місті Сонця всі стіни, внутрішні і зовнішні, були розписані чудовим живописом, що відображав усі науки.

Мистецтво є для дитини засобом пізнання самої себе і навколишнього середовища, формує навички контролю за власним фізичним, розумовим та емоційним розвитком (М.П.Лещенко). На думку Д.Царліно, А.Франса, С.Ф.Русової, все виховання має бути позначене мистецтвом, естетичним сприйманням і емоціями. В.О.Сухомлинський бачив у мистецтві джерело дитячої творчості, універсальну мову людського спілкування, засіб створення естетично-розвивального мікросередовища.

Цікавим у контексті даного дослідження є експеримент, проведений в Естонії Л.О.Пийрсалу, в ході якого досліджувався вплив художнього виховання на розумовий розвиток учнів [8]. Було доведено, що розвиток образного мислення і емоційної сфери учнів сприяє їх розумовому розвитку, розумовому зростанню. Дослідження американських і німецьких вчених (Ф.Тернера, Е.Пьопеля) про вплив поезії на активізацію розумової діяльності людини і на інтеграцію міжпівкульової діяльності мозку засвідчили, що виховання з широким залученням поетичного матеріалу народжує людей, що здатні використовувати можливості свого мозку повністю, всебічно і гармонійно, що вміють поєднувати розум і тверезий розрахунок з прагненням до духовних цінностей та ідеалів [12]. Могутній вплив музики на психіку і виховання всебічно розвиненої особистості описано в дослідженнях Т.Шараї. Експеримент показав, що у школі з музичним ухилом учні встигають краще, ніж у звичайних школах. Це відбувається тому, що зустріч з інтенсивною естетичною інформацією не просто загострює чуттєве сприймання, що відзначається усіма дослідниками, а одночасно стимулює і розумову діяльність [10]. Крім того, використанню елементів народного мистецтва на уроках математики присвячена дисертація Х.П.Валциса [1]. Деякі особливості взаємозв'язку пізнавальної і художньої діяльності на матеріалі історії та літератури розглянула у своєму дисертаційному дослідженні В.В.Горшкова [3].

Високо оцінюючи виховну і освітню роль мистецтва, його вплив на інтелектуальну і емоційну сфери особистості, вчителі все частіше використовують його види у своїй педагогічній практиці. М.Палтишев (м. Одеса) вважає, що поезія, живопис, музика в процесі викладання математики, хімії, фізики дозволяють учням побачити різні сторони виучуваного предмету і зрозуміти його роль в житті та навколишньому середовищі. У цьому напрямі працюють Н.А.Черненко (м. Біла Церква), Л.Ю.Рибалко (м. Рівне) тощо. Втім, незважаючи на висвітлення окремих аспектів досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній літературі, вона потребує подальшого наукового вивчення.

Мета статті – розкрити стимулюючий вплив мистецтва на пізнавальні процеси особистості; обґрунтувати доцільність використання мистецтва у процесі викладання навчальних дисциплін початкової школи, визначити конкретні прийоми роботи щодо використання мистецтва у процесі вивчення різних навчальних предметів.

Виклад основного матеріалу. Майбутньому учителю слід пам'ятати, що мистецтво як специфічна форма пізнання світу органічно поєднує в собі дві функції – пізнавальну і виховну. Відображаючи дійсність у художній формі, воно безпосередньо впливає на емоційну сферу особистості і через неї на розум. Ось цей шлях “до голови через серце” і зумовлює можливість виконання мистецтвом своєї виховної функції [5, с. 91].

На думку О.Л.М'яснікова, спілкування з мистецтвом сприяє відновленню стомленої нервової системи, запобігає її виснаженню [6]. З психофізіологічної точки зору, “гігієнічне” значення музики і живопису, як і взагалі образне бачення дійсності, пов'язане з процесами позитивної і негативної індукції, гальмування і збудження, концентрації та іррадіації в мозку. Спілкування за допомогою слова призводить до збудження нервових центрів мозку, які відповідають за сприйняття слова, і гальмує всі інші ділянки мозку. Сталість переважання зносин з дійсністю за допомогою слів неминує призводити до загальмованого стану ділянок мозку, які відповідають за образи. Це зумовлює велику спрацьованість відділів мозку, які відповідають за словесне мислення, провокує значне послаблення діяльності його інших

відділів. Спілкування з образами мистецтва обумовлює збудження ділянок мозку, що забезпечують образне сприйняття, і гальмує ті ділянки, де локалізується словесне мислення. Фізіологи визнають, що процес гальмування і є моментом відновлення затраченої енергії нервовими клітинами мозку [7, с. 377-390]. Естетична насолода, народжена процесом сприймання мистецтва, сприятливо позначається на життєдіяльності особистості, оскільки інтенсивна емоціональна діяльність тонізує роботу всієї кори головного мозку. Нейрофізіологічні дослідження показали, що підкірка, в якій знаходяться центри емоцій, є енергетичним джерелом для діяльності всього мозку (П.К.Анохін). Отже, емоції, викликані мистецтвом, активізують розумову діяльність особистості.

Найбільш плідним для залучення до мистецтва, для розвитку творчих здібностей і нахилів є молодший шкільний вік (С.О.Аничкін, Н.О.Ветлугіна, І.Ф.Гончаров, Л.В.Занков, В.М.Шацька та ін.). Окрім того, проведене нами дослідження показало, що у молодших школярів виникає потреба займатися естетично значущими видами роботи у процесі розумової діяльності. Учням пропонувався з перерахованих завдань вибрати ті, якими б вони хотіли займатися на уроках математики (кількість виборів не обмежувалась). З'ясувалось, що 76,6% учнів хочуть на уроках математики розв'язувати задачі, 73,3% – приклади і рівняння, 51,3% – креслити та вимірювати геометричні фігури, 39,8% – виконувати усні обчислення, 23,7% – придумувати різні історії, пов'язані з математикою, 20,3% – малювати, 15,3% – слухати музику, 14,4% – складати вірші, 31,7% – розгадувати кросворди та ребуси. Дані результати свідчать про деяку стереотипність у роботі вчителів, адже учні вибирають ті види завдань, які традиційно використовуються при опануванні математичного матеріалу. Показовим є той факт, що 47% молодших школярів виявляють бажання займатися одночасно розумовою і естетичною діяльністю на уроках математики.

Враховуючи важливість використання мистецтва для загального розвитку учнів початкових класів, їх потребу у доповненні розумової діяльності естетичною, а також з метою активізації мислення і розвитку емоцій школярів, ми пропонуємо майбутнім педагогам ширше залучати різні види мистецтва у навчально-виховний процес початкової школи. Це можна здійснити у двох площинах: 1) як фон для створення відповідного емоційного настрою на вивчення певного матеріалу; 2) як засіб, що допомагає з іншого (художнього) боку поглянути на предмети та явища, доповнити пізнавальну інформацію естетичною.

Звичайно, матеріал не кожного уроку можна пов'язати з мистецтвом, проте є теми, пояснення яких збіднюється без використання естетичного елемента.

На нашу думку, уроки природничо-гуманітарного циклу містять великі резерви для включення творів мистецтва як додаткового засобу пізнання предметів і явищ. Зокрема, ми пропонуємо використовувати такі художні твори: музика: П.І.Чайковський. Пори року (Осіньна пісня, На трійці, Пісня жайворонка, Підсніжник, Баркарола); Вальс квітів (Лускунчик); А.Вівальді. Пори року; Ш.К.Сен-Санс. Карнавал тварин; К.Дебюссі. Сніг танцює; В.Косенко. Дощик та ін.; образотворче мистецтво: І.Грабар. Лютнева блакить; А.Пластов. Перший сніг; І.Левітан. Весна. Велика вода; І.Шишкін. Жито; С.Васильківський. Село над річкою; М.Приймаченко. Соняшник життя; К.Білокур. Квіти за тином та ін.; література: твори О.Олеся., М.Пришвіна, Л.Костенко, Я.Щоголіва, М.Сингаївського, М.Познанської, Г.Скребицького, Р.Біанкі, О.Копиленка та ін. Зразком використання творів мистецтва у процесі милування природою слугують технології, розроблені Г.С.Тарасенко, які дозволяють оптимально поєднувати пізнавальну та естетичну інформацію [9].

З метою створення потрібного емоційного настрою можна використовувати твори музичного мистецтва на уроках трудового навчання, читання, мови, математики тощо. Тепла емоціональна атмосфера, яка створюється в процесі слухання музики, спонукає дитину до розв'язання в комплексі розумових і трудових завдань.

Існує ще один аспект використання мистецтва у навчально-виховному процесі школи. Для успішного виконання навчальних завдань, учням необхідно правильно налаштуватись, сконцентрувати свою увагу, зосередити вольові зусилля. З цією метою за 5-10 хвилин до початку занять ми пропонуємо проводити поетичну "медитацію", яка сприяє емоційно-вольовій зібраності учнів, мобілізації їх розумових сил. Цей прийом вдало застосовують вальдорфські педагоги [11],

називаючи його «евритмією». Суть його полягає у хоровому, емоційному прочитуванні віршів дітьми. Психофізіологічні дослідження (Е.Пьопель, Ф.Гернер) свідчать про те, що ритм вірша “пожваблює” ритми мозку, залучає до роботи обидві його півкулі – праву і ліву, і таким чином значно активізує розумові процеси. Тому, проводячи поетичну медитацію до або на початку уроків, ми створюємо сприятливі умови для подальшої навчальної діяльності учнів. Втім декламацію віршів варто поєднувати з рухами, співом, приплескуванням і притупуванням, пластичними етюдами, які відтворюють зміст або настрій прочитаного, а також використовувати допоміжні предмети, музичні інструменти (дзвіночки, музичні трикутники, сопілки, металофони, окарини тощо). Добір віршів залежить від специфіки класу, уроку, теми, а його постановка (“медитація”) від фантазії, емоційності, творчості учителя та учнів. Для ритмічного початку навчальних занять можна використовувати твори: М.Людкевич “Господиною бути вчуся” (імітація трудових рухів); Б.Стельмах “Метелик” (імітація польоту метелика), “Хвиля”, “Перший сніг”, “Дощик” (діти виконують пластичні етюди) тощо. Слід зауважити, що речитатив вірша може повторюватись кілька разів з різними вимогами. Педагогічної значущості набувають тут колективні вольові зусилля, що народжуються в процесі повторення тексту вірша вголос усіма учнями, внаслідок чого створюється динамічна трудова готовність, зумовлена активізацією інтелектуальної та емоційно-вольової сфери, дієвістю всіх аналізаторів. Отже, мистецтво вчить школяра мислити і відчувати, дає зразки реагування на об’єктивний світ в думках, почуттях і вчинках.

Висновки

Аналіз окресленої проблеми дозволяє зробити такі висновки: використання мистецтва у процесі викладання різних навчальних дисциплін у початковій школі підсилює емоційний фон уроку, викликає інтерес до предмету, переключає учнів з одного виду мислення (абстрактно-логічного) на інший (образний), розвиває почуття школярів, адже новизна вражень від творів мистецтва збуджує емоції (радість пізнання) і загальмовує почуття незадоволення давно відомим. Радість відчуття нового як позитивна емоція витісняє свого антипода – нудьгу. Спілкування з мистецтвом у процесі вивчення різних дисциплін дає змогу “відпочити” одним ділянкам мозку і залучає до роботи інші, тобто знімає навчальну втому. Одночасно мистецтво забезпечує і художню освіту учнів, розвиває їхні естетичні почуття, смаки, розширює кругозір, а також дозволяє естетизувати навчальну діяльність школярів, тому що на відміну від наукового пізнання мистецтво одухотворює все, до чого торкається.

Перспективи подальших розвідок з даного напрямку

Стаття не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, подальшого дослідження потребують технології естетичного виховання засобами різних наук і навчальних дисциплін та естетичне освоєння засобами мистецтва наукових понять, з якими знайомляться учні початкових класів.

Література:

1. Валцис Х.П. Образная символика народного искусства на уроках математики: Автореф. дисс... канд.пед.наук. – М., 1991. – 18 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике // Сочинения / Перевод Б.Г.Стопнера. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1939. – Т. 12. – Книга первая. – 472 с.
3. Горшкова В.В. Взаимосвязь познавательной и художественной деятельности как фактор формирования активности школьников: Автореф. дисс... канд.пед. наук. – Л., 1982. – 18 с.
4. Кант И. Антропология в прагматическом отношении //История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: В 5 т. /Ред.кол. Овсянников М.Ф. и др. – М.: Искусство, 1962-1970. – Т. 3. – С. 71-74.
5. Кубланов Б.Г. Мистецтво як форма пізнання дійсності. – К.: Мистецтво, 1967. – 125 с.
6. Мясников А.Л. Атеросклероз. – М.: Медгиз, 1960. – 444 с.
7. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных //Полное собрание сочинений. – М.-Л.: Изд-во АНСССР, 1951. – Т. 3. – Книга 2. – 368 с.
8. Пийрсалу Л.А. Влияние расширенного художественного обучения на умственное развитие учащихся: Автореф. дисс...канд.пед. наук. – Л., 1978. – 24 с.
9. Тарасенко Г.С. Дивосвіт: Технологія естетико-екологічного виховання. – К.: Рута, 2000. – 208 с.
10. Шараи Т. Роль музыки в жизни детей и юношества //Музыкальное воспитание в современном мире: Материалы IX конференции международного общества по музыкальному воспитанию (ИСМЕ). – М.: Совет. композитор, 1973. – 416 с.

11. Carlgren Fr. Erziehung zur Freiheit. Die Pädagogik Rudolf Steiners Bilder und Berichte aus der internationalen Waldorfschulbewegung. – Stuttgart, Forum Verlag, 1990. – 291 s.

12. Turner F., Pöppel E. The neural lyre: Poetic meter, the brain, and time. Poetry, vol. CXLII, 1983, 5: 211-309.

In the article the stimulating influence of art on individual cognitive processes is expanded; the necessity of use of art in the process of teaching primary school subjects is proved; the specific techniques concerning use of art in the studying primary school subjects are determined.

УДК 371.311.4:51

*О.І. Матяш, І.О. Дьогтева
м. Вінниця, Україна*

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ УЧНІВ З ГЕОМЕТРІЇ

З педагогіки відомо, що за умов правильного виховання дитина не тільки об'єкт педагогічного впливу, а й суб'єкт, тобто активний учасник власного навчання і виховання.

Однак не все те, що оточує дитину, є середовищем її розвитку. Впливовими чинниками є тільки ті зовнішні умови, з якими дитина вступає в активний зв'язок. Цей зв'язок, зокрема, можна забезпечити запроваджуючи спеціальні технології, серед яких, в першу чергу, варто виокремити інтерактивні технології.

Мета даної статті – розкрити актуальність дослідження доцільності інтерактивного навчання на уроках геометрії в школі як можливого чинника підвищення ефективності формування геометричних знань та умінь учнів.

Охарактеризуємо:

- особливості технологій інтерактивного навчання;
- проблеми формування знань та умінь з геометрії в сучасній школі;
- можливості підвищення ефективності навчання геометрії в умовах інтерактивних технологій.

Уже в 19 столітті в багатьох країнах світу виявилася недосконалість вільних методів навчання і невідповідність самого змісту цього навчання потребам науки та життя. Рішенням цієї проблеми стала радикальна реформа викладання математики. Початок ХХ століття ознаменувався широким міжнародним рухом за шкільну реформу, охопивши майже всі розвинуті країни світу. Ідеї реформи, які широко обговорювалися на початку ХХ століття і, зокрема, на першому Всеросійському з'їзді вчителів математики, включали концентричне вивчення навчального матеріалу, введення пропедевтичних курсів, більш логічний, науковий виклад математичних курсів.

Однією з ідей реформи було приведення у відповідність методів викладання з психологічними особливостями віку учнів.

На з'їзді був засуджений старий традиційний абстрактно-дедуктивний метод викладання математики та було запропоновано його заміну новими більш сучасними методами, краще відповідаючими психології віку учнів.

У ХVІ столітті розвивалась так звана індивідуальна система навчання ІСН, в якій навчання відбувалося за схемою учитель-учень. У ХVІІ-ХХ століттях з'явилося ще дві форми навчання: ПСН (парна система навчання) – учень-учень; та ГСН (груповою системою навчання) – вчитель-група. В 1918 році інженер-політехнік, педагог-самоучка Ривін О.Г. розробив КСН (колективну систему навчання). Те, що вводив Ривін О.Г., для педагогічної теорії і шкільної практики було явищем принципово новим – учні працювали в парах змінного складу (рідше працювали в групах); кожен учень по черзі працював з усіма іншими учнями. Таким чином впродовж кількох століть формувалась ідея ефективності спілкування в групах в процесі навчання, яка сьогодні отримала назву інтерактивного навчання.

Інтерактивні технології можна представити як різновид активних методів навчання. Інтерактивний – це здатний до взаємодії, діалогу.

Інтерактивні технології передбачають організацію кооперативного навчання, коли індивідуальні завдання переростають у групові, кожний член групи вносить власний вклад у спільні зусилля розв'язання завдання.

Інтерактивні технології навчання О. Пометун, Л. Пироженко поділили на чотири групи: парне навчання (робота учня з учителем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії.

Кооперативне навчання. Кооперативна навчальна діяльність – це модель організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. До кооперативних технологій належать: робота в парах («Обличчям до обличчя», «Один – удвох – усі разом», Думати, працювати в парі, обмінюватися думками); ротатійні (змінювані) трійки; два – чотири – усі разом; карусель; робота в малих групах; акваріум.

Фронтальне навчання. До цієї групи віднесені інтерактивні технології, що передбачають одночасну спільну роботу всього класу: обговорення проблеми в загальному колі; мікрофон; незакінчені речення; мозковий штурм; навчаючи – вчуся («Кожен навчає кожного», «Броунівський рух»); ажурна пилка («Мозаїка», «Джиг-со»); аналіз ситуації («Кейс-метод»); дерево рішень.

Навчання у грі. Модель навчання у грі – це побудова навчального процесу шляхом включення учня до гри (передусім ігрове моделювання явищ, що вивчаються): імітації («Стимуляційні ігри», «Симуляції»); спрощене судове слухання; громадські слухання; розігрування ситуації за ролями («Рольова гра», «Програвання сценки», «Драматизація»).

Навчання в дискусії. За визначенням науковців, дискусія – це широке публічне обговорення якогось спірного питання. Вона значною мірою сприяє розвитку критичного мислення, дає змогу визначити власну позицію, зормує навички власну позицію, формує навички відстоювання своєї думки, поглиблює знання з обговорюваної проблеми. До технологій навчання в дискусії належать: метод ПРЕС; займи позицію; зміни позицію; безперервна шкала думок («Континуум», «Нескінченний-анцюжок»); дискусія; дискусія у стилі телевізійного ток-шоу; оцінювальна дискусія; дебати.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учасників. У даному випадку учень і вчитель є рівноправними суб'єктами навчальної діяльності, крім того, вчитель виступає в ролі організатора процесу навчання.

Інтерактивне навчання виступає спеціальною формою організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність.

Такі комфортні умови навчання необхідні, зокрема, на уроках геометрії.

Роль геометричних знань та умінь в процесі розвитку мислення, просторової уяви, формування загальної культури особистості є загальновідомою. Загальновідомою є також проблема сформованості відповідних знань та умінь у випускників загальноосвітніх шкіл. Незважаючи на значну кількість альтернативних підручників геометрії, на значну кількість публікацій спрямованих на пошук ефективних методик вивчення окремих тем, стан оволодіння геометричними знаннями в школах України турбує вчителів, методистів, викладачів вищих навчальних закладів. Не втрачають актуальності наукові дослідження, спрямовані на пошук шляхів виправлення ситуації з геометричною освітою в школі.

Аналіз програм з математики для 12-річної школи схиляє до думки про можливе загострення проблеми геометричної освіти в школі. Адже частка геометричного матеріалу в 5-6 класах значно зменшена. У відповідності до цих програм, на пропедевтичному рівні, учні знову не розвиватимуть уявлення про геометричні тіла в просторі. Розвиток просторового мислення знову відкладено на етап старшої школи, що як свідчив попередній досвід, є досить проблематичним. Геометрія, як навчальна дисципліна має свою специфіку в школі. Ефективне навчання геометрії сприяє і розвитку логічного мислення, і розвитку просторової уяви, і формування геометричної інтуїції. Крім розв'язання проблеми шкільного підручника, проблеми змісту навчання геометрії в різні вікові періоди школяра, ефективність формування геометричних знань та умінь безумовно залежить і від технологій організації пізнавальної діяльності учнів на уроці геометрії. З цієї точки зору, дослідження доцільності

інтерактивних технологій на уроці геометрії – один із шляхів пошуку розв’язання проблем формування знань та умінь учнів з геометрії.

Багато вчителів, в тому числі математики, уже відкрили для себе переваги інтерактивних методів навчання, серед яких можна виділити такі:

- створюються кращі умови для усвідомлення навчального матеріалу, закріплення його;
- урізноманітнюються умови, що сприяють необхідності аргументувати відповіді, дискутувати, відстоювати власну точку зору;
- розвивається вміння слухати товаришів, аналізувати їхні відповіді;
- підвищується внутрішня мотивація навчання, інтерес учнів до процесу навчання та навчального матеріалу.

Наші дослідження показали, що вчителі обізнані з прийомами інтерактивного навчання через фахову літературу, методичні об’єднання. Однак, в основному, прийоми інтерактивного навчання апробуються лише в процесі підготовки і проведення відкритих уроків з математики. В більшості випадків, використовуються одні й ті самі, скопійовані з досвіду описаного у фаховій літературі, елементи ігрових ситуацій та навчання у групах.

Безумовно, техніка володіння прийомами інтерактивного навчання відпрацьовується у процесі реальних спроб впровадження цих технологій в навчання, у процесі активного обговорення переваг та недоліків їх на предметних семінарах. Значну поширеність ідеї впровадження інтерактивного навчання в практику роботи школи, вважаємо, можна розуміти сьогодні, як педагогічний експеримент спрямований на виявлення придатності цих технологій для підвищення ефективності навчання.

Тут важливо провести глибокий науковий аналіз зміни умов та результативності процесу навчання кожної дисципліни, зокрема геометрії, при інтерактивному навчанні. Крім переваг, важливо дослідити і негативні аспекти, які вже проявляються, або можуть проявитись. Серед таких можна назвати:

- в основному, збільшується кількість часу необхідного для відпрацювання частки навчального матеріалу;
- економія часу та індивідуалізація навчання при інтерактивних технологіях може відбутись при використанні комп’ютерних навчальних програм, однак кількість комп’ютерів в школі явно недостатня для реального використання на уроках математики;
- іноді урок надто перетворюється в гру, змагання і ускладнюється досягнення навчальної мети.

Інтерактивні технології повинні сприяти створенню атмосфери співпраці у якій можна забезпечити роботу спрямовану не на пошук недоліків, неприйняття, відштовхування чужої думки, а на знаходження спільного, розширення й можливу зміну власного погляду.

Розглянемо для прикладу уроки на яких формуються знання та вміння учнів виконувати геометричні побудови. Особливості таких уроків:

- у календарних планах здебільшого одна основна задача на побудову – один урок;
- у процесі розв’язування задач на побудову варто навчити учнів здійснювати етап аналізу, як етап пошуку шляху побудови;
- вправи, які пропонуються на таких уроках спрямовані на розвиток конструктивних умінь.

Навчання розв’язувати задачі на геометричні побудови має чимало проблем методичного характеру. Ця проблемність сприяє збудженню активності, спонукає глибше замислитись над відбором матеріалу з яким працюємо, над технологіями відпрацювань умінь учнів.

На нашу думку, для уроків розв’язування задач на побудову досить добре підходить структура інтерактивного навчання. Розглянемо один із варіантів проведення вступного уроку на тему: “Розв’язування задач на побудову”.

Клас ділиться на (4-6) груп у кожній з яких бажано продумати підбір учнів з різним рівнем навчальних досягнень. Кожній групі пропонується одна задача на побудову, всього 4-6 задач. Їх завданням є здійснити аналіз задачі, і найбільш доступно роз’яснити його учням класу. Даний урок може бути проведений у формі змагання. Через певний час вчитель викликає будь-якого учня з групи, яка справилась з завданням перша. Прослухавши пояснення, весь клас записує у зошит розв’язання задачі. Після цього групі-переможниці пропонується складніша задача, а інші групи продовжують якийсь час ще аналізувати запропоновані задачі. Звичайно вчитель має слідкувати за

часом (умовно вводити якісь обмеження в часі). Можемо припустити, що на даному уроці змагальність забезпечить активність учасників, а сама форма проведення такого уроку забезпечить кращі умови усвідомлення матеріалу (співнавчання), засвоєння його.

Важливо проаналізувати у відповідності з системою критеріїв визначення ефективності методичного прийому, наскільки більш результативним стає описаний процес формування знань та умінь у порівнянні з традиційним. У кожній конкретній ситуації використання інтерактивних технологій для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроці геометрії виникає необхідність розв'язування важливих задач.

Провідна роль навчання залежить від того, що і як учні засвоюють. Урок, побудований на переважанні активних форм роботи з учнями, коли останні стають дослідниками, перебувають у пошуку розв'язання проблеми, коли кожен із них працює в режимі індивідуальних можливостей, забезпечує розв'язання провідних завдань окреслених в Концепції розвитку математичної освіти в Україні. Звичайно, до інтерактивного навчання не можна ставитися як до універсального засобу навчання, але застосування інтерактивних технологій у конкретному класі, на конкретному уроці з геометрії, може принести досить позитивні результати.

Література:

1. Бурлаєва Л.Ф. Інтерактивні технології в таблицях // Управління школою. – 2005. – № 16-18 (100-102) червень. – С. 49-53.
2. Волосюк М.А. Інтерактивні форми роботи на уроці // Управління школою. – 2005. – №16-18 (100-102) червень. – С. 70-78.
3. Сиротенко Г.О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. – Х.: Вид. гр. "Основа", 2004. – 80 с.
4. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Науково-методичний посібник. / за ред. Пометун О. – К.: "А.С.К.", 2004.
5. Яремчук Н. Форми та методи інтерактивного навчання // Директор школи. – 2005. – № 44(380). – С. 23-25.

УДК 371.381

*Л.І. Пташнік
м. Кам'янець-Подільський, Україна*

ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ

Педагогічна освіта сьогодення вимагає наближення трудової підготовки учнів до умов сучасності, щоб після закінчення навчання в школі вони мали можливість вільно орієнтуватися в усій системі сучасного виробництва і швидко адаптуватися в змінах, що відбуваються. В цьому важливу роль відіграють загальноосвітні предмети і особливо трудове навчання, де учні ознайомлюються з загальними науковими основами сучасного виробництва, в них формуються загальнотрудові і спеціальні знання, уміння і навички.

Трудове навчання має метою формування технічно, технологічно освіченої особистості, підготовленої до життя і активної трудової діяльності в умовах сучасного високотехнологічного, інформаційного суспільства, життєво необхідних знань, умінь і навичок ведення домашнього господарства і сімейної економіки, основних компонентів інформаційної культури учнів, забезпечення умов для їхнього професійного самовизначення, вироблення в них навичок творчої діяльності, виховання культури праці, здійснення допрофесійної та професійної підготовки за їх бажанням і з урахуванням індивідуальних можливостей.

У сучасних умовах спостерігається об'єктивна тенденція – з розвитком суспільства інтенсивність і кількість фізичної праці зменшується, а інтелектуальної і творчої зростає. Все більш загальносуспільну значущість одержує творча праця, а отже і творча особистість.

Проблемі творчості і творчої особистості приділяють увагу філософи, соціологи, педагоги, психологи. Психологи довели, що творчі здібності дані будь-якій людині. Різниця є лише в масштабах досягнень і їхньої суспільної значимості. Педагогікою визначені шляхи розвитку творчих здібностей. Спільним для них є включення дітей у творчу діяльність.

Як відомо, головним для учнів є навчання. І, на нашу думку, потрібно організувати так навчальний процес, щоб він не гальмував творчість особистості. Але сьогодні ще є метод навчання способом простої передачі інформації від вчителя до учня. Вчитель при цьому виступає передавачом готової інформації, знань, а учні – пасивних „запам’ятовуючих пристроїв”.

Для задоволення соціального запиту суспільства в творчих кадрах потрібно докорінно змінити навчання в школі і, насамперед, у творчому плані. Для цього потрібно ширше використовувати досягнення психолого-педагогічної науки, впроваджувати в школу творчі методи навчання і виховання, знаходити способи, що підвищують пізнавальну активність школярів.

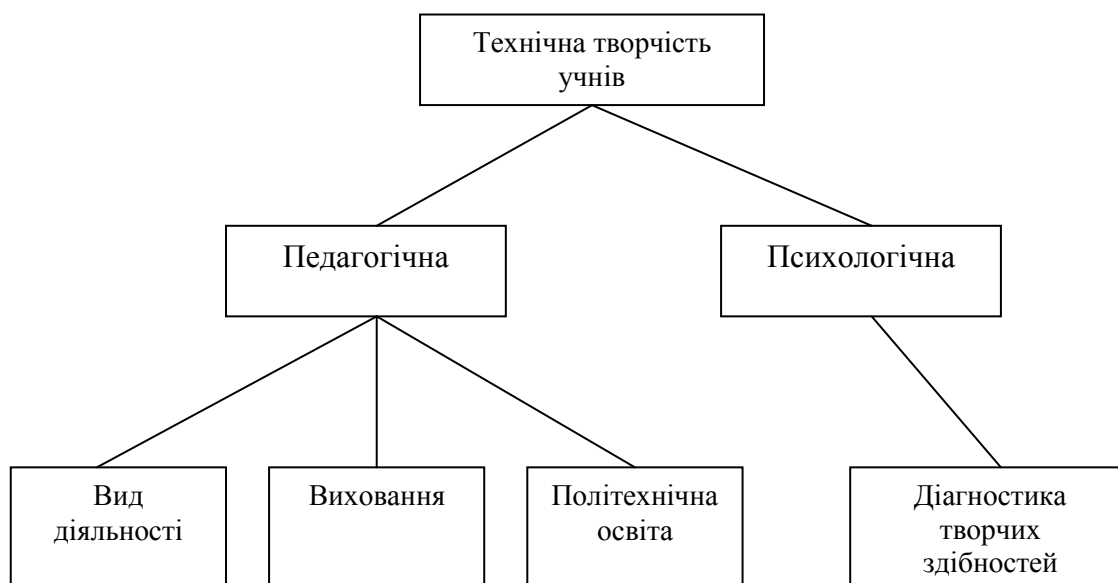
У сучасних умовах трудової діяльності від працівника вимагаються не тільки професійні знання і вміння, а й здібності сприймати нове, приймати рішення, проектувати і виконувати творчу роботу. Стає зрозумілим, що в XXI столітті технічні знання, технічна культура молодшої людини, яка вступає до життя, настільки ж важлива, як і гуманітарна і природознакова культура, якими вона оволодіває в школі [3, с. 3].

Творча активна діяльність у процесі навчання формує в школярів ряд якостей, що в кінцевому підсумку позитивно позначаються на характері особистості майбутнього робітника, інженера, вченого.

Але було б неправильно робити висновок, що виховання творчих рис особистості школярів можливо тільки в навчальній діяльності. Навпаки, можна стверджувати, що лише в процесі навчання в школі, навіть самого творчого, не можна належною мірою розвинути творчі риси особистості. Потрібна безпосередня, практична діяльність у конкретному виді творчості – технічному, художньому і т.д.

Творча діяльність у мистецтві чи науці – могутній засіб розвитку і збагачення особистості. Людина розвивається, займаючись спортом, мандруючи, читаючи книгу. Однак відносна цінність усіх цих форм розвитку, їхнє значення в житті особистості багато в чому залежить від ставлення людини до праці, що надає їй цільності та визначеності. І, навпаки, якщо праця розглядається лише як сумна необхідність, здійснюється автоматично чи на півсили, не притягає до себе духовних сил особистості і не розвиває її здібностей, не зробить людину всебічно розвинутою [1, с. 149].

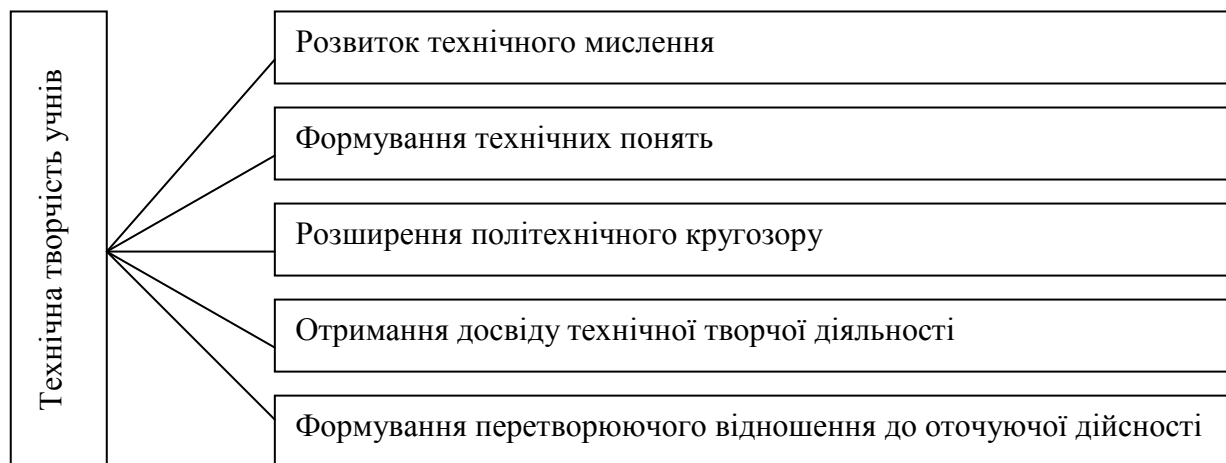
Технічна творчість учнів – найбільш масова форма залучення учнів до творчості. У визначенні поняття «технічна творчість» є дві точки зору – педагогічна і психологічна.



Таким чином, із врахуванням педагогічної і психологічної точок зору, технічна творчість – це ефективний засіб виховання, цілеспрямований процес навчання і розвитку творчих здібностей учнів у результаті створення матеріальних об'єктів з ознаками корисності і новизни.

Творчість – це створення нового і прекрасного, воно суперечить шаблону, тупості, відсталості, наповнює життя радістю, збуджує потребу в знаннях, посилює роботу думки, вводить людину в атмосферу вічного пошуку, створюючи нові і духовні цінності [2, с. 48].

Психолого-педагогічні дослідження і досвід дозволяють дійти до висновку, що технічна творчість створює, насамперед, сприятливі умови для розвитку особистості. Узагальнення можна розглянути в такій схемі.



У практичній діяльності реалізувати можливість розвитку технічної творчості учнів в процесі проектно-технологічної діяльності на уроках трудового навчання пропонуємо за такою послідовністю:

- Робота над проектом за повною технічною документацією;
- Проектування за скороченою технічною документацією;
- Проектування за зразком;
- Проектування за рисунком і описом;
- Елементи проектування під час удосконалення виробу;
- Проектування за технічними умовами;
- Робота над проектом за власним задумом.

1. Робота над проектом за повною технічною документацією.

Такий вид діяльності, як виготовлення виробу за повною технічною документацією (рисунки деталей, інструкційні картки і описи), широко застосовується на першому етапі навчання і має незначну цінність з точки зору створення умов для суб'єктивної творчості учнів. Проте і в цьому випадку учням доводиться проявляти певну самостійність і навчатися елементам конструювання: вони читають рисунки, визначають призначення кожної деталі, знаходять взаємозв'язок і взаємодію окремих деталей і вузлів виробу, розв'язують питання про раціональний вибір заготовок. До того ж складання, налагоджування і регулювання готового виробу є серйозним творчим процесом.

2. Проектування за скороченою технічною документацією.

При діяльності учнів в цьому випадку в документації не зазначено деяких розмірів, немає вказівок щодо способу з'єднання і обробки окремих деталей, вибору матеріалів, послідовності технологічного процесу тощо.

Ступінь можливого скорочення документації залежить від віку школярів і рівня їхньої підготовки. В міру того, як учні набуватимуть навичок з конструювання, їм слід давати різні завдання, поступово збільшуючи їхній обсяг. Таких завдань, різних за змістом, є багато навіть стосовно найпростіших виробів.

Скорочення документації може стосуватись не тільки конструкції виробу, а й технології його виготовлення. Перед початком виготовлення деталей учням слід рекомендувати зробити

хоча б приблизний опис технології виготовлення: визначити послідовність перетворення матеріалів у продукцію.

Досвід підказує, що дуже шкідливо захоплюватися, так би мовити, чистим техніцизмом, так само як і ручною працею.

Процес виготовлення якої-небудь деталі може бути нецікавим, трудомістким, а коли до того ж учні не матимуть достатніх професійних навичок, то така праця відіб'є охоту довести розпочате діло до кінця. Скрізь, де тільки є можливість, треба механізувати працю, переводити її на верстати. Практика показала, що машинна підгонка деталей, їх складання у вузли, регулювання і доведення виробів аж ніяк не знижують творчого ставлення учнів до своєї праці. Більше того, тут створюються можливості поміркувати над способами виконання окремих операцій, запропонувати щось своє, тобто творити. Разом з тим верстатне оброблення забезпечує вищу якість деталей, що дуже важливо.

Після складання і регулювання треба випробувати виріб у дії. Це допоможе визначити його якість, відповідність попередньому задуму чи зразку. Випробування є контролем усієї попередньої роботи.

3. Проектування за зразком.

Такий вид проектування можна застосовувати в усіх класах. Його переваги – наочність, можливість випробувати зразок, сприйняти кінематику виробу чи статику споруди без змін або запропонувати свої зміни і доповнення.

Однак і в цьому випадку, перед тим як розпочати проектування, учням пропонують скласти ескіз виробу і його деталіровку. Можна запропонувати здійснити проект кільком учням, щоб мати кілька примірників.

Зробити правильне графічне зображення виробу у загальному вигляді – завдання досить складне. Тому не слід на перших порах вимагати від учнів виконувати рисунок загального вигляду виробу «за всіма правилами». З таким завданням спроможні справитися тільки учні старших класів, та й то порівняно простих виробів. У середніх класах можна обмежитись виготовленням рисунків окремих деталей.

Звичайно, бажано створити принаймні один ескізний варіант, нехай навіть за умови значної допомоги керівника, загального вигляду в ортогональній проекції. Добре також зробити загальний вигляд виробу в аксонометричній проекції, яка допомагає читати і легше уявляти ортогональну.

4. Проектування за рисунком і описом.

Пристаючи до проектування виробів за рисунками й описами, учень має насамперед чітко уявляти фізичні основи або технічні умови дії даного виробу. І коли цього не досить, необхідно вдатися до відповідної додаткової літератури.

Тільки після такої підготовчої роботи можна починати конструкційні пошуки: 1) визначити габарити виробу (залежно від його призначення); 2) виконати необхідні розрахунки щодо розмірів окремих деталей і конструкцій з'єднувальних вузлів, врахувавши, які конструктивні втілення деталей обов'язково треба зберегти, а які можна буде замінити в процесі роботи, обов'язкові і довільні розміри; 3) визначити, які матеріали необхідні для виготовлення запланованих деталей, які з матеріалів можна замінити іншими; 4) скласти порядок виконання роботи; 5) визначити необхідні інструменти і пристрої; 6) передбачити зовнішнє оформлення майбутнього виробу відповідно до вимог естетики. Далі можна приступати безпосередньо до роботи над виробом. У посібнику наведено кілька рисунків і описів для виготовлення виробів (наприклад, прилади з теплового розширення тіл, працюючи над якими учні мають самостійно розв'язати кілька конструкторських задач).

5. Елементи проектування під час удосконалення виробу.

Щоб успішно розвивати технічну творчість дітей, зацікавити їх роботою у технічному гуртку, слід уникати простого копіювання під час виготовлення виробу. Якщо уважно вивчити схему виробу, зрозуміти, яке фізичне явище він ілюструє, можна замислитися і над внесенням до даної конструкції певних удосконалень. А такі удосконалень вимагають додаткових розрахунків і обчислень.

Слід зауважити, що удосконалень готових конструкцій – дуже цікава робота, адже тут треба серйозно і вдумливо попрацювати над схемою приладу, обміркувати всі можливі нововведення до неї, виконати попередні розрахунки, уявити профіль кожної деталі поліпшеної

конструкції, а потім і всього приладу. А це вже перший етап самостійної творчої діяльності.

Втілення проекту, випробування його в дії, усунення вад, внесення деяких змін у дану конструкцію, одержання найбільш ефективної дії під час демонстрування роботи приладу – це другий ступінь творчої діяльності школярів.

Розвитку даної важливо не тільки подати ідею, а й постійно слідкувати за практичним її втіленням, помічати і підтримувати всяке самостійне міркування, ініціативу юного умільця. Все це допоможе йому зрозуміти практичну значимість фізики, математики, креслення, розвиватиме його творчі здібності.

6. Проектування за технічними умовами.

Дані завдання можна рекомендувати учням, які мають вже певний досвід роботи проектування. Технічні умови є тими відправними точками, які споріднюють конструкції, запропоновані учням. Складність такої діяльності полягає в тому, що тут немає унаочнення, а також конкретно поставленої задачі. Тому особливо необхідні активна допомога, поради вчителя, а також колективне обговорення майбутньої конструкції.

Досить характерним є процес творчості під час проектування за технічними умовами. Оскільки відома мета роботи й основні орієнтири майбутнього виробу, кожен учень має можливість пропонувати свої шляхи досягнення цієї мети, а під час колективного обговорення індивідуальних пропозицій майбутній виріб може зазнати таких змін, що стане не схожою на жодну індивідуальну, і при цьому задовольнятиме вихідні умови. Ці творчі пошуки школярів справляють величезний вплив на розвиток їхнього творчого мислення, що допомагає знайти найкращий варіант розв'язання задачі, який повністю відповідав би методам і принципам сучасного проектування.

7. Робота над проектом за власним задумом.

Здійснювати проектування за власним задумом спроможні тільки ті учні, що мають неабиякий досвід конструкторської роботи. В цьому виді проектування розрізняють два конкретних напрями: а) проектування таких приладів, пристроїв, апаратів, установок, які учень бачив раніше і принцип роботи яких йому відомий; б) здійснення проектування зовсім нових, оригінальних виробів.

Інший напрям цікавіший, змістовніший, але більш складний і скриває у собі безліч несподіваних труднощів. Тут, насамперед, необхідно правильно оцінити творчі можливості учнів і добирати завдання так, щоб надмірною їхньою складністю не відштовхувати учнів від роботи, не викликати у них зневір'я у своїх силах, а весь час підтримувати неослабний інтерес до праці, до пошуків нового.

Спочатку можна запропонувати виготовити якийсь прилад чи пристрій, користуючись тільки кінематичною чи принциповою схемою. Безперечно, до і під час роботи учням треба давати конкретні поради щодо встановлення окремих деталей, монтування виробу в цілому, стежити, щоб усі операції вони виконували цілком свідомо, щоб у процесі виконання завдання у них виникали творчі запитання і бажання знайти на них відповідь. Не можна забувати тут і про зовнішній вигляд створюваного приладу, треба вимагати від учнів враховувати естетичні вимоги до майбутнього виробу, не лінуватися по кілька разів переробляти окремі деталі, коли це потрібно, поміркувати над оздобленням.

Коли учень працюватиме над проектом самостійно, він наслідуватиме у виконанні технічних задач принципи і методи роботи конструкторів-професіоналів. Щоб зробити це наслідування більш грамотним і свідомим, потрібно поряд з конкретними порадами пропонувати учням відповідні технічні задачі, які спонукали б учня до творчості.

Література:

1. Атутов П.Р. Політехнічний принцип у навчанні школярів. – К.: Рад. школа, 1982. – 176 с.
2. Проектно-технологічна діяльність учнів на уроках трудового навчання: теорія і методика / За заг. ред. О.М. Коберника. – К.: Наук. світ, 2003. – 172 с.
3. Сидоренко В.К. Проектно-технологічний підхід як основа оновлення змісту трудового навчання школярів // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2004. – № 1. – С. 2-4.

Possibility of development of technical creation of students is considered in the process of project-technological activity on employments from the labour teaching.

ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО- УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА

Про якість освіти свідчить, насамперед, її відповідність освітньому стандарту, проте одні педагоги вбачають показники „якості освіти” у кількості виставлених учням позитивних оцінок, інші – у розвитку особистості дитини. З точки зору інноваційної педагогіки новою якістю освіти є належна якість не лише навчання, а й виховання, ступінь розвиненості особистості людини, яка навчається, її підготовленості до продовження навчання, самостійного життя.

Освіта за своїм змістом, формами і методами не є явищем незмінним, адже вона постійно реагує на нові вимоги суспільства, враховує тенденції, перспективи розвитку людства, національного буття народу. Однак, часто оновлення навчально-виховної практики відставало від темпів цивілізаційного розвитку, соціальних вимог до неї. Тривалий час ця проблема була дуже гострою. Проте в другій половині ХХ ст. вона актуалізувалася, що було зумовлено колосальним проривом у науково-технічному розвитку, з’явилися комп’ютерні технології як засіб цивілізації, що змістовно впливають на розвиток суспільства, сталися радикальні зміни традиційних уявлень про світ, життя, його цінності, майбутнє цивілізації, виникли нові галузі знань: генетика, біоніка, кібернетика. І в цей самий час сталися такі страшні події на планеті як дві світові війни, а також Хіросіма і Чорнобиль. Життя вперше показало, якою загрозою для своїх творців може стати могутність цивілізації.

Поза волею людство стає єдиним цілим, люди і країни є неминуче залежними, зміни в одній країні миттєво відбиваються на всій планеті. Необхідність припинити знищення біосфери, протистояти соціальним катаклізмам, боротися з аморальними геніями, які використовують технічні досягнення з метою насильства, обездуховлення і знищення людського роду, об’єднує держави і культури.

Отже, ці глобальні проблеми загального співіснування цивілізації потребують формування нової людини – вільної, відповідальної, творчої людини, яка володітиме об’єднанням двох типів сфер знань: наукової та класичної гуманітарної, яка зможе врівноважити матеріальний світ світом духовних цінностей, мобілізувати весь творчий потенціал людської культури, щоб демократичні і гуманістичні ідеали та принципи не були потіснені фізичною перевагою дезорієнтованого натовпу, щоб високі моральні, естетичні цінності не впали під натиском ринкових відносин, щоб молоде покоління в погоні за матеріальним успіхом не розгубило в собі духовності та гуманності.

Як вважав Е. Фром, людство „приречене на тотальний гуманізм”. Гуманну людину створює особистісно-зорієнтована освіта, котра ґрунтується на положенні про безумовну цінність людини, її свободу, гідність, можливість реалізації сутнісних сил, здатність до життєтворчості.

Співзвучною цим положенням є думка українського вченого Івана Зязюна, який стверджує, що смислом і метою сучасної освіти повинна стати „людина у постійному розвитку, її духовне становлення, гармонізація її відносин з собою та іншими людьми, зі світом. ...Система освіти створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості і в ідеалі її призначення – щастя людини”.

І ось тут на допомогу суспільству приходять виховання та освіта, які надають людині раціональні знання та багатий духовний досвід, котрі так необхідні для гармонійного особистісного розвитку, професійного становлення і задоволення матеріальних і духовних потреб. Саме в системі педагогічної освіти повинні відбуватися першочергові зміни, здійснюватися змістовне відновлення і зміна розвитку освітніх політик, націлених на знаходження паритетних співвідношень між універсальною загальнолюдською місією освіти і її етнокультурною функцією, пов’язаною з передачею унікальної спадщини, збереження

національної неповторності і можливістю побудови індивідуально орієнтовного навчального процесу.

Один із шляхів подолання цих негативних явищ є створення освітою особливого типу взаємин (співтворчості, співробітництва, поваги, уваги, щирості) між суб'єктами виховного процесу, що сприяє максимальній реалізації потенційних можливостей особистості, такого, що допомагає їй розвиватися духовно і фізично. Освіта має забезпечити кожному, хто навчається, широкі можливості для здобуття таких умов розвитку та підготовки до життя:

- знань про людину, природу і суспільство, що сприяють формуванню наукової картини світу як основи світогляду та орієнтації у виборі сфери майбутньої практичної діяльності;

- досвіду комунікативної, розумової, емоційної, фізичної, **трудової діяльності**, що сприяє формуванню основних інтелектуальних, **трудових, організаційних** і гігієнічних **умінь та навичок**, необхідних у повсякденному житті для участі у суспільному виробництві, продовженні освіти та самоосвіти;

- досвіду **творчої діяльності**, що відкриває простір для розвитку індивідуальних здібностей особистості і забезпечує її підготовку до життя в умовах соціально-економічного прогресу;

- досвіду суспільних і особистісних відносин, які готують молодь до активної участі в житті країни, створення сім'ї, планування особистого життя на основі ідеалів, моральних та **естетичних цінностей** сучасного суспільства, народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй.

Дуже давно над цією проблемою люди почали замислюватися. Одним з перших про вплив естетичних почуттів та фізичної праці на формування особистості висловив англійський гуманіст Т. Мор, який вважав обов'язковим для кожного оволодіння хоча б одним із ремесел. Я.А. Коменський вважав школу лабораторією підготовки гуманних людей, які навчені ефективно трудитися. Д. Лок доводить, що фізична праця знімає втому від навчальних занять, зміцнює здоров'я, стимулює життєву енергію, естетично збагачує молоду людину. Він стверджує, що будь-яке мистецтво, побудоване на вправах, само по собі заслуговує на те, щоб його засвоїти. Ж.-Ж. Руссо вважав працю важливим засобом трудового та естетичного виховання, у процесі якого у дитини формуються такі моральні якості, як добродієність, працелюбність, витривалість, дисциплінованість, бережливість, наполегливість, вміння долати труднощі. Й.Г. Песталоцці уявляв народну школу як школу праці, яка організує різноманітну діяльність та розвиває „їх руки до праці”, розум, серце, готує до майбутньої професійної діяльності. У другій половині XIX ст. в країнах Західної Європи (Фінляндії, Німеччині, Франції, Англії, Бельгії) було прийнято закони про введення в школах ручної праці і навіть прийнята змістовна програма з рукоділля. Першим на Україні, хто повірив у творчі можливості народу, був Г.Сковорода. Він відводив центральне місце у навчанні і вихованні молоді. В притчах, байках, листах автор вказує на шляхи здійснення трудового та естетичного виховання. Освітньо-виховному ідеалові Т.Шевченка власна така риса, як працьовитість. Т. Шевченко намагається внести в загальну освіту елементи трудового та естетичного виховання. Представники демократичної думки на Україні І. Франко, Л. Українка, М. Шашкевич, І. Вагилевич, Я. Головацький та інші вважали, що виховання потрібно шукати в народній педагогіці, в житті народу, в його культурі та традиціях. Метою виховання І.Франко вважав формування творчої особистості, готової до розумової і фізичної праці. Л. Українка висловлювала думку про взаємозв'язок трудового і естетичного виховання. Таким чином, прогресивні громадські діячі і педагоги XIX ст. розглядали працю як основу виникнення і розвитку творчості, естетичного відображення навколишньої дійсності. К. Ушинський вважав, що людина своєю працею впливає на природу, створюючи певний продукт і вносячи своєю працею естетичне вдосконалення в нього, а одержуючи зворотну дію праці, її результатів, людина внутрішньо духовно збагачується, розвивається і формується як цілісна особистість. Останнім часом згадані питання розглядалися такими авторами: Ю.Л. Хотунцевим, Л.М. Шпак, О.А. Кожиною, І.О. Теплицьким, А.А. Калачевим, О.М. Отич,, Г.І. Кругликовим та ін. Учені, дослідники

роблять акцент на ролі художньо-естетичної діяльності учнів на уроках трудового навчання з позицій розвитку творчого потенціалу особистості.

Отже, однією з актуальних питань проведення уроків з обслуговуючої праці в 5-9-х класах середньої загальноосвітньої школи є застосування засобів впливу різних видів декоративно-ужиткового мистецтва на формування естетичних смаків і навіть естетичної культури особистості. Вчитель на уроці, розкриваючи красоту праці, красоту оточуючих форм, кольорів та їх сполучення, красоту різноманітних матеріалів, красоту виробів, які діти самі проектують, виготовляють та оздоблюють власноруч (наприклад, предмети побуту, одяг та ін.), і навіть про красоту скарбу народної спадщини у вигляді різноманітних видів декоративно-ужиткового мистецтва, який ми повинні зберігати та примножувати сучасними напрямками розвитку суспільства, щоб далі передавати своїм нащадкам, через все це підводить учнів до сприйняття прекрасного з оточуючим їх в житті, різноманітних предметах, поведінки та відношенні людей один до одного.

Слова „естетика” та „красота” – це є єдине нерозривне ціле. Про це свідчить тлумачення слова: **естетика** – (з грец. ”чуттєво сприйманий”) наука про прекрасне та його роль у житті суспільства; про загальні закони художнього пізнання дійсності й розвитку мистецтва. А з цього визначення випливає нерозривність естетики з вивченням різних видів **декоративно-ужиткового мистецтва**, тому що – це вид мистецтва, який художньо-естетично формує матеріальне середовище, створене людиною з метою практичного застосування в побуті. Це особлива форма людської діяльності, в якій життя відображається в художніх образах. Наступним невід’ємним поняттям цього ланцюжка є сучасне поняття – **дизайн**. **Дизайн** (з англ. „проекувати”, „креслити”, „малювати”) – це вид діяльності, пов’язаний із проектуванням предметного світу. Фахівці з дизайну розробляють зразки, раціональні побудови предметного середовища: одягу, житла, пристроїв. Вивчають естетичні властивості промислових виробів тощо. Замість терміну „дизайн” часто вживають: „художнє конструювання”, „технічна естетика”.

Ось тут доцільно підкреслити, що вивчаючи багато видів декоративно-ужиткового мистецтва (в’язання гачком та спицями, вишивка нитками, шовковими стрічками, бісером, бісероплетіння, виготовлення писанок різноманітними способами, голкове мереживо та багато інших) за правилами освітньої галузі „Технологія”, яка передбачає проектно-технологічну систему навчання (містить два основних компоненти: процес розробки проекту будь-якого виробу та процес виготовлення цього виробу), одночасно та автоматично відбувається і професійне навчання. Цей творчий процес народжує таких зараз модних та необхідних фахівців – дизайнерів. Вони можуть здійснювати фітодизайн (мистецтво складання квіткової композиції), тому що при складанні художньої композиції для вишивки різноманітними матеріалами проводиться міжпредметний зв’язок з образотворчим мистецтвом (вивчаються принципи композиції), художній дизайн житла та робочих приміщень, дизайн одягу та модних аксесуарів та ін. Але, якщо дитина у майбутньому не обере професію дизайнера, то сформовані у неї естетичні смаки, творчі здібності, відчуття прекрасного у дрібничках та у великому буде як знахідкою у будь-якій не передбачуваній ситуації чи у будь-якій сфері життя. Крім того, така творчо розвинута людина зможе елементарно хоча б утворити затишок у домашній оселі своїми руками, економлячи витрати, але і затишок буде сприяти теплим стосункам у родинному колі. Подібний затишок людина-естет може здійснити і на робочому місці. Така людина більш зібрана і створює порядок в роботі і навколо себе. Звичайно, ці риси буде цінувати керівництво і заохочувати, а у колег це буде викликати повагу. Це вже є сфера людських відношень. „Мистецтво – це час і простір, в якому живе краса людського духу. Як гімнастика випрямляє тіло, так мистецтво випрямляє душу. Пізнаючи цінності мистецтва, людина пізнає людське в людині, підносить себе до прекрасного, переживає насолоду”, – писав В.О. Сухомлинський. При цьому самій людині на такому місці буде приємніше і цікавіше працювати. Отже, ці важливі моменти свідчать про вплив естетичного виховання на інші види виховання.

Слід пам’ятати, що під час здійснення процесу виховання творчої особистості в учнів розвиваються такі важливі уміння, які необхідні у будь-якій сфері життя: самостійно переносити раніше засвоєні знання й уміння в нову ситуацію; бачити нову функцію

знайомого предмета; пошук альтернативного шляху або способу розв'язання проблеми; будувати оригінальний спосіб розв'язання проблеми за наявності інших, відомих індивідуальних способів.

Бертольд Брехт вдало помітив: "Усі види мистецтва служать одному найскладнішому з мистецтв – мистецтву жити." Навчаючи дітей мистецтву, ми вводимо їх у світ прекрасного, який розповсюджується на все життя і виходить за межі мистецтва.

Вище згадувався міжпредметний зв'язок декоративно-прикладного мистецтва та образотворчого мистецтва. В цьому випадку використовується принцип діалогової взаємодії різних видів мистецтва (під час виготовлення різноманітних виробів, наприклад, вишивання рушників, серветок, будь-яких побутових речей хрестиком, художньою, лічильною гладдю, при в'язанні гачком чи спицями одягу, аксесуарів, які оздоблені геометричним, зооморфним, рослинним орнаментами, при художньому конструюванні на уроках з обслуговуючої праці, при виконанні різноманітних видів аплікації використовують загальні принципи та правила образотворчого мистецтва, наприклад, використання та сполучення кольорів для виразності виробу та інші методи; а під час виконання практичних робіт для підвищення емоційного стану та продуктивності праці доцільно прослуховувати чи співати, як у сиву давнину робили наші прабабусі, пісні, в яких виспівують про красу рушника вишиваного, про народні обереги, а це вже є поєднання з музикою), що покладено в основу сучасної педагогіки, як один з основних комплексних методів активізації емоційно-естетичного розвитку школярів, дає можливість вчителю вирішити складні питання формування умінь і навичок розкриття змісту та призначення того чи іншого виду народно-ужиткового мистецтва, розуміння його культурної цінності. Тому, саме такі уроки комплексного використання мистецтв можуть бути засобом і джерелом розвитку дитини, основою її духовного, емоційно-естетичного та творчого удосконалення.

Є більш простий спосіб поєднання мистецтв – різноманітних декоративно-ужиткових, коли виріб виготовляється за одним видом мистецтва, а оздоблення виконується за принципами іншого виду декоративно-прикладного мистецтва. Наприклад, всім відоме мистецтво писанкарства. Ми звикли до традиційної писанки, яку розписують воском, писачком та фарбами. Але зараз з'явилися відомості про стародавні традиції, коли у монастирях прикрашали Великодні яйця клаптиками та виготовляли восковки-бісерки для подарунків паломникам на згадку про перебування у монастирі. Враховуючи сучасний вплив, ми можемо внести свій вклад в розвиток писанкарства на Україні, прикрашаючи Великодні яйця більш сучасною технікою бісероплетіння ніж техніка восковки-бісерки. При цьому також використовують сучасні матеріали: клей, більш якісний бісер, замітники справжніх яєць з міцних матеріалів. Подібно виготовляється і сучасна клаптикова писанка. Таких прикладів можна наводити безліч.

Таким чином, дослідження та розвиток питання формування естетичних смаків на уроках обслуговуючої праці під час вивчення різних видів декоративно-ужиткового мистецтва є доцільним і актуальним, обов'язково потребує подальшого вивчення та розвитку, тому що естетично вихована людина, яка вміє бачити, розуміти та творити красу, відрізняється і більш високим тонусом, оптимізмом, що необхідно в усіх сферах сьогодення, оскільки стверджує себе як людину – перетворювача життя. Саме таку людину повинна готувати освіта для суспільства. Як точно про це висловився В.Г. Белінський: „Відчуття прекрасного є умовою людської гідності... Без цього відчуття немає генія, немає таланту, немає розуму – залишається один вульгарний „здоровий глузд”, необхідний для домашнього побуту, для дрібних розрахунків егоїзму... Естетичне відчуття є основою добра, основою моральності”.

Отже, естетичні здібності мають не тільки малоестетичне значення. Вони благотворно впливають на всі духовні, творчі потенції особистості. Це означає, що естетичне виховання не тільки „шліфує”, розвиває естетичні здібності, але і може підсилювати, активізувати інші види виховання (інтелектуальне, трудове, фізичне, моральне, культурне, екологічне). Справедливе ствердження, що жодна форма виховної діяльності не буде повноцінною, не досягне більшого ефекту, якщо вона не включає в собі елемент естетичного виховання.

Підводячи підсумок, можна виділити основні тенденції формування естетичних смаків та естетичного виховання:

- масовий характер та безперервність цього процесу;
- значущість для всебічного розвитку людини;
- орієнтація на активне сприйняття естетичних цінностей;
- адаптація естетичного виховання до потреб особистості;
- орієнтація естетичного виховання на особистість, забезпечення можливостей її саморозкриття.

Література:

1. Библер В.С. Школа „диалогу культур” // Сов.педагогика. – 1988. – № 11. – С. 29-34.
2. Герман Ш.М., Скатурич В.К. Беседы об эстетике : Народный университет. – М.: Знание, 1970. – 185 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : Навчальний посібник. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Д жола Д.М., Хлебнікова Л.О. Естетична культура вчителя: сутність, структура, функції // Культура і вчитель : Збірник науково-методичних праць / Авт.колектив під кер. А.Б. Щербо. Від. ред. Д.М. Д жола. – Вінниця: ВДПУ – „Вінниця”, 2003. – 287 с.
5. Зинченко В.П. Образование, мышление, культура // Новое педагогическое мышление. – М.: Педагогика, 1989. – С.105.
6. Книга вчителя трудового навчання : Довідково-методичне видання / Упорядник С.М. Дятленко. – Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2005. – 272 с.
7. Коломієць Д.І. Естетизація та екологізація уроків трудового навчання – вимога постіндустріального суспільства // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Збірник наукових праць. Випуск 7 / Редкол. І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 2005. – 497 с.
8. Прокопьева З.И. Воспитание на уроках обслуживающего труда: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1980. – 93 с.
9. Стеблецька Г.Е. Гуманізація освіти і курс української та зарубіжної культури у вищому навчальному закладі // Особистість в культурі: Збірник наукових праць. / Авт. колектив під кер. А.Б. Щербо. – Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2001. – С. 13-17.
10. Сухомлинський В.О. Народження громадянина // Вибрані твори: В 5 т. – Т. 3. – К.: Рад. школа, 1977.
11. Щербо А.Б., Д жола Д.Н. Красота воспитывает человека – К.: Радянська школа, 1977. – 103 с.

In article “Formation of pupils’ aesthetic taste(grades 5-9) during service labour class when studying decorative living art chapters” an important part of development aesthetic taste of pupils of secondary school by the way of studying different kinds of decorative art, e.g. knitting, embroidery by silk ribbons, beads, Ukrainian national embroidery, egg painting by different ways, etc. is studied.

УДК 371

*А.О. Тіняков
м. Харків, Україна*

ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ УЧИЛИЩ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ (УФК)

Постановка проблеми та її зв’язок із науковими та практичними завданнями. Проблема виховання моральних якостей учнів є однією з найактуальніших в нашій державі. Це закріплено у багатьох законодавчих документах, у яких наголошується на визначальній ролі усіх закладів освіти у формуванні моральних якостей особистості. Саме через організацію виховного процесу в навчальних закладах педагогові або групі педагогів необхідно вирішити зазначену проблему.

Для ефективного пошуку засобів, методів, прийомів та організаційних форм виховання моральних якостей педагогу необхідно постійно контролювати результати виховного впливу. Одним із таких результатів є рівень розвитку моральних якостей учнів. Однак визначити рівень розвитку можна тільки з урахуванням особливостей конкретного виховного середовища. Це обумовлено неоднозначністю оцінки поведінки та дій учнів у тому чи іншому виді діяльності. Так,

наприклад, у звичайній ситуації прояв агресивності у відношенні свого товариша є показником низького рівня розвитку певної моральної якості. Той самий прояв (звичайно ж, в рамках правил) у спортивному тренуванні баскетбольної команди вважається не тільки прийнятним, а й необхідним для досягнення тренувального ефекту. Такий прояв буде характеризувати відношення спортсмена до тренування, стремління досягти успіху, а разом із цим і високий рівень розвитку відповідної моральної якості.

Отже, проблемою, яка вирішується у нашому дослідженні, є визначення критеріїв розвитку рівнів розвитку моральних якостей учнів в залежності від умов навчального закладу, в якому протікає виховний процес.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Одним із найважливіших показників розвитку моральних якостей особистості юнака В.О. Сухомлинський вважав сформованість моральних звичок, які є азбукою моральних дій та переконань. Високий рівень розвитку моральних якостей будуть характеризувати сформовані такі моральні звички учнів як доведення початого діла до кінця, якісне виконання роботи, недопустимість перекладання своєї роботи на інших та користуватися результатами труда інших, допомога старим, слабким, самотнім незалежно від того, близькі вони або «чужі», погодження своїх бажань, радощів, задоволень, розважань із потребами інших людей, недопустимість приховування своїх свідомих вчинків, мужність у них признатися тощо. Головним витокотом формування моральних звичок особистості є єдність глибокої свідомості та особистої емоційної оцінки явищ та взаємовідносин між людьми. Отже, це дає нам зробити висновок про те, що рівень вихованості моральних якостей особистості залежить від ступеню розвитку та єдності їхньої свідомості та моральних почуттів [1, с. 265-266].

Схожої думки дотримується Б.Т. Ліхачов, вважаючи, що розвиток моральних якостей особистості матеріалізується в її суспільно-цінних властивостях і якостях; виявляється у відносинах, діяльності, спілкуванні [2, с. 323-332].

Важливою думкою щодо визначення рівню розвитку моральних якостей особистості є необхідність їх прояву у відсутності зовнішнього контролю. У цьому значенні А.С. Макаренко суттєве значення надавав «вчинку наодинці з собою», або тому, як поводить себе вихованець у відсутність інших людей, коли не випробовує контролю. Отже, про рівень розвитку моральних якостей можна судити тільки тоді, коли учень правильно поводить себе через внутрішню спонуку (потреби), коли як контроль виступають його власні погляди і переконання. Ступінь вироблення таких поглядів і переконань та відповідних їм звичок поведінки і складає основу певного рівня розвитку моральних якостей особистості. З цієї позиції сформовані моральні якості особистості не мають нічого спільного із слухняно-механічним, вимушеним тільки зовнішніми обставинами і вимогами виконанням встановлених в суспільстві моральних норм і правил. Вони є внутрішніми утвореннями в структурі особистості, спонукальними силами яких виступають її здорові суспільні потреби і пов'язані з ними знання, погляди, переконання і ідеали [3, с. 345-354].

І.Ф. Харламов ототожнює поняття розвитку моральних якостей із моральністю особистості. Рівень розвитку моральних якостей особистості в такому розумінні є не чим іншим, як переклад моральних норм, правил і вимог в знання, навички і звички поведінки особистості і їхнє неухильне дотримання [4, с. 332-340].

Рівень розвитку моральних якостей Т.І. Васюк пов'язує із рівнем моральної зрілості особистості. Показником моральної зрілості особистості виступає такий досягнутий рівень в її індивідуальному розвитку, коли відбувається внутрішня переорієнтація на основі власного морального досвіду та виникає потреба в самовдосконаленні. Лише за цієї умови особистість починає певною мірою визначати головні напрями свого подальшого морального розвитку та і здійснювати життєву програму [5, с. 414-416].

Ще одним критерієм моральної зрілості особистості І.Л. Улічний вважає рівень розвитку почуття провини. Це почуття посилює власне відчуття відповідальності, а тому баланс між страхом (поведінкою уникання) і провинною (почуттям відповідальності) може розглядатися як один з показників рівня розвитку моральних якостей особистості, її моральної зрілості. Таке почуття, на думку дослідника, також може виступати попередженням аморальних дій і девіантної поведінки. В такому випадку почуття провини виступає бар'єром і передуює реальній діяльності, спілкуванню, активності та поведінці [6, с. 566-568].

О.В. Завгородня виділяє два психологічні компоненти, які визначають критерії розвитку моральних якостей особистості. Це мотиваційний компонент, який враховує вираженість моральних (емпатійно-альтруїстичних) прагнень та регуляційний та визначає рівень регуляції поведінки. В розвитку мотиваційного компонента виділяються наступні рівні та їх критерії:

1) високий рівень, який характеризується високою емпатійно-альтруїстичною мотивацією, яка виражена настільки, що домінує в мотиваційній сфері суб'єкта;

2) середній рівень, який характеризується одночасною вираженістю емпатійно-альтруїстичної мотивації нарівні з агресивно-егоїстичною мотивацією;

3) низький рівень, що характеризується високою вираженістю агресивно-егоїстичної мотивації та низьким рівнем емпатійно-альтруїстичної мотивації суб'єкта.

У розвитку мотиваційного компонента дослідник виділяє:

1) високий рівень, який характеризується здатністю до регуляції поведінки на основі самосвідомості;

2) середній рівень, який характеризується здатністю до свідомої регуляції поведінки, що спирається на певні норми, правила;

3) низький рівень, який характеризується недостатньою сформованістю вільної регуляції поведінки, імпульсивно-ситуативним реагуванням, яке переважає над цілеспрямованими діями.

На основі рівнів розвитку мотиваційного та регуляційного компонентів дослідник моделює дев'ять рівнів розвитку моральних якостей особистості, визначаючи тим самим її загальну моральну спрямованість [7, с. 442-444].

Психологічний аспект розвитку моральних якостей особистості спортсмена в процесі спортивно-тренувальної діяльності описали американські психологи Р.С. Уейнберг і Д. Гоулд. Вони виділяють два підходи до розвитку відносин, поведінки, та моральних якостей особистості в спорті. Підхід морального навчання характеризує рівні розвитку моральних якостей, які залежать того, які моральні відносини засвоїв спортсмен в процесі спортивно-тренувальної діяльності. Тобто, рівень розвитку моральних якостей спортсмену адекватний відносинам, які склалися у спортивному колективі.

Інший підхід (структурно-еволюційний) пов'язує рівень розвитку моральних якостей спортсмена із рівнем його когнітивного розвитку та характером взаємодії із зовнішньою середою. Прибічники такого підходу виділяють п'ять рівнів розвитку моральних якостей:

Перший рівень характеризується егоїстичною спрямованістю поведінки, яка визначається власними інтересами. Дії вважаються аморальними лише тоді, коли за них відбувається покарання правилами змагань.

Другий рівень характеризується поведінкою спортсменів за принципом «всі так діють». На цьому рівні спортсмен спробує виправдати свою поведінку тим, що проти нього діяли нечесно.

Третій рівень характеризується тим, що спортсмен відноситься до інших так, як хотів би, щоб відносилися до нього. На цьому рівні починає діяти альтруїстичний погляд.

Четвертий рівень характеризується впевненням у необхідності дотримання правил, встановлених у певному виді спорту. Дотримання правил змагань вважається спортсменом обов'язковим для загального блага.

П'ятий рівень характеризується поведінкою, спрямованою на задоволення потреб усіх зацікавлених осіб. При такому рівні розвитку моральних якостей спортсмен шукає шляхи максимізації інтересів усієї групи [8, с. 311-319].

Отже, аналіз літературних джерел дозволяє зробити висновки про досить глибоку розробку проблеми визначення рівнів розвитку моральних якостей учнів. Але, на наш погляд невирішеною часткою проблеми залишається визначення показників рівнів розвитку моральних якостей особистості залежно від конкретного їхнього змісту. Такий зміст визначається особливостями засобів, методів, прийомів та організаційних форм окремого виховного процесу.

Цілі дослідження:

1. Визначити зміст моральних якостей учнів УФК.
2. Обґрунтувати показники рівнів розвитку моральних якостей учнів УФК.

Виклад основного матеріалу та обґрунтування одержаних результатів. В основі

нашого дослідження лежить обґрунтоване розділення моральних якостей учнів УФК на наступні вісім груп [9, с. 92-96.]:

- відношення до свого здоров'я (турбота про здоров'я, організованість тощо);
- відношення до педагогів (повага до педагогів, до результатів їх праці, відвертість, схильність до співробітництва із дорослими, коректність тощо);
- відношення до спортивної підготовки (працьовитість, цілеспрямованість, прагнення до самовдосконалення, відповідальність за результати свого труда та досягнення колективу, самооцінка, дисциплінованість, терпимість, старанність у тренуванні тощо);
- відношення до навчальної діяльності (старанність у навчанні, відповідальність за інтелектуальний розвиток, добросовісність тощо);
- відношення до інших членів спортивного колективу (схильність до співробітництва із товаришами по команді, дружелюбність, порядність, толерантність, доброзичливість, колективізм тощо);
- відношення до спортивного клубу (товариству, організації) (відданість, патріотизм, гордість досягненнями тощо);
- відношення до моральних ідеалів та цінностей спорту (чесність, благородство, самокритичність, повага до правил гри тощо);
- відношення до себе (самооцінка, саморозвиток, моральне самовдосконалення, самокритичність тощо).

У той же час окремі моральні якості є складними психічними утвореннями, які охоплюють потребнісно-мотиваційну, інтелектуальну, почуттєву і поведінкову сфери властивостей окремої особистості (Г.С. Костенко, І.С. Кон, Л.І. Рувінський, І.Ф. Харламов та ін.). Тому кожна з цих сфер потребує певного змістовного уточнення згідно визначених вище груп моральних якостей учнів УФК. Для цього треба визначити, що ми розуміємо під поняттям відношення.

Під відношенням у самому загальному вигляді психологи розуміють взаємне розташування об'єктів та їхніх властивостей [10, с. 258-259]. За теорією, яку висунув уперше А.Ф. Лазурський та розробив психолог В.Н. Мясищев, система суб'єктивно-оцінних і свідомо відібраних відносин і є психологічним ядром особистості та становить інтеріоризований досвід взаємовідносин із іншими людьми в умовах соціального оточення [10, с. 259]. Система відносин визначає характер переживань, особливості сприйняття дійсності, та характер поведінкових реакцій особистості на зовнішню дію.

Тому відношення учнів до різних груп об'єктів треба розглядати як особливий психологічний стан, прояв якого у поведінці обумовлений рівнем розвитку певних моральних якостей.

У таблиці 1 наведено зміст моральних якостей учнів УФК відповідно до потребнісно-мотиваційної, інтелектуальної, почуттєвої та поведінкових сфер.

Згідно із цим, з'ясуємо, які критерії характеризують кожний ж рівнів розвитку моральних якостей учнів УФК. Визначаючи критерії розвитку моральних якостей учнів УФК, ми спиралися на загальну концепцію, запропоновану Б.С. Братусем, згідно з якою можна виділити принципові рівні в структурі особистості, що характеризують ступінь її моральності [11, с. 112-121]. Такі критерії для учнів УФК характеризуються:

1. Перший рівень (егоцентричний):

- віра в свою надзвичайність, «непідвласність» зовнішнім чинникам (хворобам, недбалому способу життя, необов'язковості дотримання режиму дня тощо)
- ігнорування досвіду педагогів, вважання винятковості своїх розумових, спортивних та інших здібностей;
- прагнення до утвердження власної значущості, вигоди, престижу, високий рівень амбіційності, ставлення до інших членів колективу «згори», («хворе» самолюбство, гордовитість тощо);
- відношення до спортивного середовища суто прагматичне, залежить від понять «вигідно-не вигідно», «вважаю потрібним-не вважаю»;
- відношення до себе є самоцінним;
- перший або другий рівні морального розвитку у спортивній діяльності (за Р.С. Уэйнбергом та Д. Гоулдом)
- переважність егоцентричної моралі.

Зміст груп моральних якостей учнів УФК

Групи моральних якостей учнів УФК	Психічні сфери моральних якостей учня УФК			
	Потребнісно-мотиваційна	Інтелектуальна	Почуттєва	Поведінкова
Відношення до свого здоров'я	Потреба у міцному здоров'ї, бажання зберегти та підвищити рівень здоров'я у зв'язку із безперервною тренувальною діяльністю або вдалою участю у змаганнях тощо	Знання фізіологічних особливостей організму, правил особистої гігієни, засобів збереження здоров'я, відповідного способу та організації життєдіяльності, тощо	Особиста відповідальність за стан свого здоров'я, готовність організму до фізичних та психологічних навантажень тощо	Дотримання правил особистої гігієни, навичок здорового способу життя, дотримання режиму та вміння організувати свою діяльність тощо
Відношення до педагогів	Потреба у співробітництві, організація найбільш плідної співпраці, створенні довірливих стосунків тощо	Знання етики взаємовідносин із дорослими загалом та педагогами зокрема тощо	Відвертість у взаємовідносинах, повага та гордість педагогом, бажання перейняти деякі риси характеру, вдячність тренеру тощо	Уміння вислухати, контактувати, співробітничати, аналізувати результати сумісної із педагогами праці тощо
Відношення до спортивної підготовки	Стремління досягти успіху у змаганнях, самовдосконалення, розкриття здібностей, боротьба із своїми недоліками та слабостями тощо	Розуміння сенсу життя та успіху загалом та у спорті зокрема, знання основ спортивного тренування, правил професійного відношення до спортивної підготовки тощо	Почуття гідності, самоповаги, відчуття відповідальності за результати своєї праці, цінування досягнутих результатів, позитивне відношення до великих навантажень, відданість своєму виду спорту тощо	Вміння професійно відноситися до спортивної підготовки, якісно, старанно та добросовісно виконувати тренувальні та змагальні завдання тощо
Відношення до навчальної діяльності	Потреба у інтелектуальному розвитку, розвитку пам'яті, мовлення, вивченні іноземних мов тощо	Розуміння необхідності навчання, знання про можливості використання шкільних знань у життєвих ситуаціях та спорті тощо	Почуття відповідальності за результати навчання, отримані оцінки, рівень розвитку інтелекту та світогляду тощо	Прояв старанності та зусиль у навчальній діяльності, активності у отриманні знань тощо
Відношення до членів спортивного колективу	Потреба у дружньому колективі, спільних інтересах, бути захищеним, одержання підтримки та розуміння з боку товаришів тощо	Знання правил поведінки, норм особистих взаємовідносин та відносин у колективі, розуміння необхідності вдосконалення кожного члену колективу та особистої ролі у цьому процесі тощо	Почуття поваги до членів спортивного колективу, сприйняття особливостей кожного із учнів, задоволення від спілкування, сприйняття потреб колективу в цілому та кожного з його членів тощо	Вміння товаришувати, надавати потрібну допомогу, плідно співробітничати для досягнення результату, досягати колективного успіху, підтримувати позитивні моральні якості інших членів колективу тощо
Відношення до спортивного клубу (товариству, організації)	Потреба у підвищенні престижу спортивної організації, міста, країни, стремління виступати за головну команду клубу тощо	Знання традицій клубу, його історії, знання професійного спортивного шляху, який може бути пройденим у виступах за клуб тощо	Відчуття гордості традиціями та історією клубу, команди, колективу, патріотизм, відчуття причетності до клубу, повага до символіки клубу, міста, країни тощо	Вміння відстоювати честь клубу, міста, країни, підтримувати та примножувати традиції тощо
Відношення до ідеалів та цінностей спорту	Стремління до рівності умов змагань, чесності у боротьбі тощо	Знання внутрішніх правил спортивної діяльності, правил чесної боротьби, олімпійських ідеалів тощо	Повага до суперника, спортивних суддів, організаторів змагань, благородство тощо	Вміння чесно вести спортивну боротьбу, протидіяти зловживанням, характерним змагальній діяльності тощо
Відношення до себе	Потреба постійного самовдосконалення, досягнення високого спортивного результату та результату у житті, стремління до морального ідеалу тощо	Знання «правил» досягнення успіху в спорті та у житті, цілей спортивно-змагальної діяльності та її цінностей для само розвитку, знання своїх сильних сторін та недоліків тощо	Відчуття гідності, самоповаги, емоційна згода із внутрішнім «Я» тощо	Вимогливість по відношенню до себе, уміння адекватно оцінювати себе та результати своєї діяльності тощо

Другий рівень (групоцентричний):

- відношення до свого здоров'я та принципів організації життєдіяльності за принципом «я так, як усі», «усі так роблять, то і я роблю»;
- вираження своїх потреб (мотивів) з «позиції колективу», прикриття думкою колективу (думкою команди);
- ототожнення себе зі спортивним колективом, який є цінним належністю до нього. Усі інші можуть сприйматися як вороги, «опоненти», «чужі»;
- у відношеннях із товаришами діє групова мораль;
- відношення до спортивно-тренувальної діяльності залежить від думки лідерів колективу або певної лідируючої групи в колективі;
- другий або третій рівні морального розвитку у спортивній діяльності (за Р.С. Уэйнбергом та Д. Гоулдом);
- цінності та ідеали спорту сприймаються тоді, коли вони співпадають із думкою та діями всього колективу, або його частини.

Третій рівень (просоціальний, гуманістичний):

- по відношенню до інших членів колективу діє правило: чини з іншими так, як би ти хотів, щоб чинили з тобою. Кожна людина колективу виступає самоцінною, рівною з точки зору прав, свобод, обов'язків;
- відношення до свого здоров'я відрізняється бережливістю, турботою, потрібною організацією своєї життєдіяльності;
- підтримка ділових відношень із педагогами з ціллю досягнення певних результатів у навчанні, спортивному тренуванні тощо;
- відношення до спортивного клубу (організації) як до сфери реалізації власних здібностей;
- турбота про самовдосконалення та досягнення колективного успіху.

Четвертий або п'ятий рівні морального розвитку у спортивній діяльності (за Р.С. Уэйнбергом та Д. Гоулдом):

- відносна стійкість відношення щодо моральних спортивних цінностей та їх дотримання у реальних змагальних умовах.

Четвертий рівень (духовний):

- незалежно від відношення до себе, вчинки по відношенню до інших засновані на дотриманні моральних принципів;
- відношення до свого здоров'я зводиться не лише до збереження власного здоров'я, а й навчання й підтримки здоров'я та організованості інших членів колективу;
- підтримка партнерських взаємин із педагогами, стремління до спілкування та духовного збагачення;
- відношення до спортивного клубу (організації) як сфери вкладання всіх сил та енергії для його процвітання, бачення шляхів подальшого розвитку, «життя» ідеями клубу;

П'ятий рівень морального розвитку у спортивній діяльності (за Р.С. Уэйнбергом та Д. Гоулдом):

- постійне самовиховання, самоосвіта та самовдосконалення;
- прагнення до утвердження значущості кожного члену колективу та кожної людини, не поділяючи їх на «своїх» та «чужих».
- постійне стремління до ідеалу;
- переважність альтруїстичної моралі.

Ми дотримуємося одного із основних положень про те, що критеріями розвитку моральних якостей учнів УФК є особливості мотивації, суджень, переконань, почуттів, які виражаються у конкретних діях та поведінці учнів. У педагогіці є традиційним розглядати три рівні розвитку: високий, середній, низький. Ми уклали таблицю, в якій наведено конкретні дії учнів УФК, які характеризують рівень розвитку моральних якостей учнів.

Для характеристики рівнів вихованості моральних якостей об'єднаємо їх в табл. 2.

Критерії рівнів вихованості моральних якостей учнів УФК

Рівень вихованості	Прояви у поведінці та діяльності учнів УФК
Високий	<ul style="list-style-type: none"> – дотримання правил особистої гігієни, навичок здорового способу життя, організованість у повсякденній діяльності, заперечення прийому заборонених лікарських препаратів (допінгу); – уважне відношення до дій тренера (слів, жестів тощо), прагнення до спілкування, дотримання норм поведінки у спілкуванні із старшими, поважне відношення до педагогів; – зосередженість на виконанні тренувальних вправ, старанне виконання завдань, їх осмислення та пошук разом із тренером індивідуальних шляхів саморозвитку, отримання задоволення від виконання певного обсягу тренувальної роботи тощо; – широке використання додаткових джерел для отримання інформації (користування бібліотеками, Інтернет тощо), систематичне виконання заданих вправ та учбових завдань тощо; – знаходження у постійному спілкуванні із членами спортивного колективу, отримання морального задоволення від цього, стремління брати для виконання колективні завдання (спортивні або учбові), у яких оцінюється командний результат, спільність інтересів, яка виражається у відносно однорідному відношенню до об'єктів; – знання історії та спортивних традицій свого клубу, міста, країни, бажання та стремління виступати за збірні команди клубу, міста, країни, уважність до відповідної символіки, бачення не тільки своїх перспектив, а й перспектив розвитку клубу тощо; – дотримання правил гри навіть у тих ситуаціях, коли контроль збоку суддів послаблено або відсутній зовсім, дотримання «неписаних» правил конкретного виду спорту (зупинитися у разі травми суперника, допомогти піднятися супернику у разі падіння, подякувати партнерові за результативні дії тощо), вираження подяки партнерам, суперникам та суддям після гри тощо, націлювання агресії на предмет змагання, а не суперника, суддів та ін.; – активність у засвоєнні матеріалу тренувальних занять та змагань, сприйняття успіхів як чергового етапу свого розвитку, ведення діяльності, адекватній власним здібностям, творчий пошук шляхів та напрямків свого вдосконалення тощо;
Середній	<ul style="list-style-type: none"> – дотримання правил особистої гігієни в залежності від внутрішнього стану «хочу-не хочу», обумовленим втому, думкою товаришів та ін., дотримання навичок здорового способу життя тільки під зовнішнім контролем педагогів або колективу, непостійність у організації повсякденної діяльності, періодичне піддавання різнобічним зовнішнім впливам та чинникам; – неухважне відношення до дій тренера (слів, жестів тощо), не ініціативність у прагненні до спілкування, дотримання норм поведінки у спілкуванні із старшими у тому випадку, коли це зовнішня вимога; – не зосереджене виконання тренувальних вправ і завдань, відсутність їх осмислення, відсутність задоволення від виконання певного обсягу тренувальної роботи тощо; – виконання лише тих завдань, які встиг (зміг), використання стандартного набору джерел інформації, виконання домашнього завдання у тому випадку, коли буде проведений контроль або щоб отримати високу оцінку тощо; – спілкуванні із тими членами колективу, які є лідерами та ігнорування більш слабких членів колективу, виконання колективних завдань «за компанію», схильність знімати з себе відповідальність за командний результат, непостійний пріоритет інтересів (особистих або групових) тощо; – інтерес до спортивних традицій свого клубу, міста, країни посередній або відсутній, пов'язання подальших перспектив спортивних виступів із іншим містом або країною, відсутність серед цілей спортивних виступів стремління підвисити престиж клубу, міста, країни тощо; – дотримання правил гри тільки у тих ситуаціях, коли контроль збоку суддів підсилено, незнання та не дотримання «неписаних» правил конкретного виду спорту, вираження подяки партнерам, суперникам та суддям після гри тільки у тому випадку, коли цього вимагає тренер, у мотивації до змагань переважає бажання виграти будь-якою ціною та ін.; – відсутність активності у засвоєнні матеріалу тренувальних занять та змагань, переоцінка будь-якого найнезначнішого результату, ведення діяльності за власним бажанням, не враховуючи власні здібності, відсутність творчого пошуку шляхів свого самовдосконалення тощо;

Низький	<p>– ігнорування правил особистої гігієни, навичок здорового способу життя, неорганізованість у повсякденній діяльності, позитивне відношення до прийому заборонених лікарських препаратів (допінгу);</p> <p>– неухважне відношення до дій тренера (слів, жестів тощо), уникнення будь-яких контактів із педагогами, ігнорування норм поведінки у спілкуванні із старшими, неповажне відношення до педагогів;</p> <p>– відсутність зосередження при виконанні тренувальних вправ, виконання тренувальних завдань лише тоді, коли це вимога тренера, повна відсутність їх осмислення та постійний пошук причин невдач у будь-яких чинниках (крім себе), тренувальна роботи сприймається як важка праця, яка не приносить ніякого задоволення;</p> <p>– небажання вчитися, яке виражається у систематичному невиконанні домашніх завдань, неухважністю на уроках, відсутністю інтересу до будь-якого учбового предмету, низькому рівні оцінок тощо;</p> <p>– конфліктні форми спілкування із членами колективу, агресивність по відношенню до них, егоїстичність у взаємовідносинах, бажання підкорити інтереси колективу своїм власним, розходження власних цінностей із цінностями колективу тощо;</p> <p>– відсутність інтересу до історії та традицій свого клубу, міста, країни, відсутність стремління виступати за збірні команди клубу, міста, країни, незнання або неповажність до відповідної символіки, бачення клубу як організації, яка «повинна вкладати у спортсмена» тощо;</p> <p>– звичка вести «брудну» гру, незважаючи навіть на попередження суддів, ігнорування «неписаних» правил, невинуватого агресивність до суперників, суддів та вболівальників тощо;</p> <p>– сприйняття будь-якого успіху команди як виключно власного досягнення, некритичне відношення до себе, віра у правильність будь-яких своїх дій, неадекватність та перевищення самооцінки тощо.</p>
---------	--

Отже, проведене нами дослідження дозволяє зробити такі **висновки**:

1. Визначення критеріїв розвитку моральних якостей є актуальною проблемою сучасної психології та педагогіки.

2. Одними із найважливіших критеріїв розвитку моральних якостей особистості вважається ступень сформованості та єдності свідомості та моральних почуттів, а також ступень сформованості моральних звичок, які обумовлюють зміст моральних дій.

3. Психологи виділяють мотиваційний та регуляційний психологічні компоненти, які визначають критерії вихованості моральних якостей особистості.

4. Спортивна психологія виділяє два основних підходи (морального навчання та структурно-еволюційний) до визначення рівня розвитку моральних якостей спортсмена у спортивній діяльності.

5. Окремі моральні якості є складними психічними утвореннями, які охоплюють потребнісно-мотиваційну, інтелектуальну, почуттєву і поведінкову сфери властивостей окремої особистості.

6. Рівні сформованості моральних якостей учнів УФК характеризуються принциповими рівнями (егоцентричним, групоцентричним, гуманістичним та духовним) в структурі особистості учнів УФК.

7. Найбільш важливими показниками певного рівня розвитку моральних якостей учнів УФК є конкретні дії на основі яких можна виділити високий, середній та низький рівні.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. – 2-е изд. – К.: Рад. шк., 1987. – 544 с.
2. Лихачев Б.Т. Педагогика. М.: Юрайт, 1999. – 542 с.
3. Макаренко А.С. Семья и воспитание детей // Собр. Соч.: В 7 т. М., 1957. Т. 4. – 488 с.
4. Харламов И.Ф. Педагогика: Учеб. Пособие. – 3-е изд., перераб и доп. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
5. Васюк Т.І. Значення самовиховання в досягненні моральної зрілості особистості. Збірник: Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. I частина. III розділ. – Луцьк: 1994. – 236 с.
6. Уличний І.Л. Почуття провини як показник морального розвитку особистості. Збірник: Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. I частина. III розділ. – Луцьк: 1994. – 236 с.
7. Завгородня О.Л. Психологічні компоненти етичного самовизначення особистості. Збірник: Ментальність. Духовність. Саморозвиток особистості. I частина. III розділ. – Луцьк: 1994. – 236 с.

8. Уэйнберг Р.С. і Гоулд Д. Основы психологии спорта и физической культуры. – К.: Олимпийская литература, 1998 – 335 с.

9. Тіняков А.О. Структура моральних якостей учнів училищ фізичної культури // Теорія і практика управління соціальними системами – Харків: НТУ “ХП”, – 2006, №2. – С. 123.

10. Петровский А.В., Ярошевский М.Я. Психология. Словарь. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

11. Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Роспедагенство, 1994. – 435 с.

Research is devoted to determination certain levels of development of moral qualities of personality. Research was conducted accordingly features of initial and training activity of students of schools of physical culture. During research there are the certain and described high, middle and low levels of development of moral qualities of students. The criteria of their determination are certain also.

УДК. 378.1

*О.О. Федун
м. Вінниця, Україна*

ВИКЛАДАННЯ РІДНОЇ МОВИ В РЕЖИМІ ІНТЕРАКТИВНОСТІ

Наш час вимагає від освіти найефективніших методів навчання. Обсяги інформації, яку має дати вища освіта, зростають, відповідно скорочується час для засвоєння певних тем. Викладачі університетів працюють з групами, де студентів по 20-30 чоловік, тому досить важко забезпечити диференційований та індивідуальний підхід до них. Сучасна психологія та педагогіка твердять, що в студентів треба розвивати як логічне, так і образне мислення, задіюючи як ліву, так і праву півкулю головного мозку, тренувати гнучкість і швидкість мислительних процесів. На жаль, університет не завжди це враховує і забезпечує. Крім того, сьогодні особливий акцент робиться на гуманізацію освіти, що передбачає формування світогляду студента на основі загальнолюдських цінностей, виховання духовної поваги до інших культур, почуття патріотизму, а також обов'язковий розвиток уміння підходити до вирішення будь-яких питань творчо, що є однією з підвалин прогресу суспільства як у культурному, так і у духовному аспектах. Який же вихід? Ретельний підбір дидактичного матеріалу і доцільне використання тих методів навчання, які є нині, а також невтомний пошук кожного вчителя.

Соціально-політичні зміни, що відбуваються в українському суспільстві потребують відповідного перенесення акцентів у освітній галузі. Важливою вимогою суспільства до особистості є не енциклопедичність знань, а набуття вмінь та навичок, що сприяють розвиткові та самореалізації особистості. Впровадження основних положень шкільної реформи у практику навчання української мови потребує продовження наполегливої роботи з удосконалення методики викладання української (рідної) мови, підвищення якості й результативності уроку, повнішого використання його виховного потенціалу, посилення практичної спрямованості.

Нині є багато різних форм і методів навчання української мови, які зорієнтовані на краще засвоєння студентами навчального матеріалу та підвищення якості знань та вмінь. Але для того, щоб досягти цієї мети, потрібно побудувати заняття з мови так, щоб воно було цікавим і необтяжливим для студентів, а матеріал запам'ятався і зацікавив, заохотив до самостійної роботи.

Це значною мірою вирішується через запровадження інноваційних технологій, серед яких важливу роль відіграють технологія повноцінного засвоєння знань студентів, інтерактивні технології.

Технологія повноцінного засвоєння знань студентів сприяє підвищенню ефективності занять з мови, дає можливість поставити на перше місце не оцінку, а знання студента. Перевага цієї форми навчання у тому, що під час заняття усі працюють з найбільшою для свого рівня віддачею; студенти почуваються вільно, мають можливість самовисловлюватися,

досягають результату відповідно до своїх розумових здібностей; вчаться перетворювати свої вміння на навички й застосовувати їх у подальшому навчанні.

Найголовніше – нестандартно поглянути на заняття з мови. Викладач української мови має бути не лише викладачем, а й взірцем бездоганного українського мовлення, говорити українською скрізь, завжди, з усіма, бо якщо він не буде вірити у важливість свого предмета сам, то не зможе переконати інших, особливо студентів.

Починаючи з першого заняття, студентам потрібно доводити, що бути безграмотними і говорити суржилом може лише невихована, безкультурна особа. Щоб студенти посправжньому вивчали мову, а не просто відсиджували заняття, їх треба зацікавити – поставити перед фактом, що вони чогось не знають, без чого далі вже не зможуть обійтися. Найпоширеніший і найефективніший спосіб – довести студентові, що він чогось не знає. Наприклад, під час вивчення теми «Наголос» викладач роздає студентам картки із завданням: «Поставити наголос у словах». Звичайно, студенти припускаються помилок, бо не мають достатніх знань. Але мета цієї роботи – саме усвідомлення студентом свого завдання під час занять з вивчення наголосу. Після вивчення теми викладач знову пропонує студентам те саме завдання. Вони порівнюють якість своїх знань на початку і після вивчення теми.

Інший спосіб зацікавлення – поставити перед групою нестандартні запитання, які вимагають не репродуктивного відтворення вивченого правила, а розуміння матеріалу, вміння застосовувати правила. Наприклад, при вивченні теми „Основні способи словотворення» можна запитати студентів: „Чому слова *запал, завал, зажим* утворені не префіксальним способом, хоч у них є префікс *за-*».

Якщо відповідь правильна, студент пересвідчиться у безпомилковості своїх думок і буде впевненим у своїх силах на наступних заняттях. А якщо відповідь неправильна, він зможе за допомогою викладача розібратися у проблемі, що виникла. Студенти під час таких уроків почуваються вільно, працюють повноцінно, коли розуміють, що їхні відповіді – це лише форма перевірки знань, вони не соромляться запитувати про те, чого вони не зрозуміли.

Самостійна робота – можливість для студентів реалізувати свої вміння й навички, виявити знання. Наприклад, до теми „Основа слова. Закінчення змінних слів» пропонується завдання з ключем: розподілити слова на три колонки: 1) зі звуковим закінченням; 2) з нульовим закінченням; 3) без закінчення. (*Овечка, бік, удень, діброва, озон, вночі, ужиток, стовпи, ліс, знак, передусім, далекий, поклик, змогти, п'єса, учасник, вміє, мир, подруга, омлет*).

Ключ: підкреслити другу від початку букву, прочитати привітання. Правильність виконаного завдання студенти можуть перевірити самостійно.

Така технологія навчання дозволяє під час уроку працювати із зацікавленням, з максимальною віддачею.

Інтерактивні технології навчання найбільше відповідають особистісно зорієнтованому підходу до навчання. В процесі застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюються реальні життєві ситуації, пропонуються проблеми для спільного вирішення, застосовуються рольові ігри. Тому інтерактивні технології навчання найбільше сприяють формуванню в студентів умінь і навичок, виробленню особистих цінностей, створюють атмосферу співробітництва, творчої взаємодії в навчанні, чого значно важче досягти, послуговуючись виключно традиційними методами та прийомами навчання.

Слово «інтерактив» англійського походження (від «interact», у якому «inter» означає «взаємний», а «act» – «діяти»). На заняттях з мови цей метод реалізується як бесіда, діалог з ким-небудь (студент, викладач), або з чим-небудь (книжка, комп'ютер). Таким чином, суть інтерактивних технологій у тому, що навчання відбувається шляхом взаємодії всіх, хто навчається.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення [4, с. 9].

У перспективному баченні інтерактивного навчання важливим є не те, як багато студенти знають, а як багато вони дізналися і що робитимуть зі своїми знаннями. З огляду на це специфіка викладання в режимі інтерактивності передбачає: 1 – вибір і поєднання багатьох чинників як засіб оптимізації і саморефлексії; 2 – визначення моментів, що вважаються найоптимальнішими [3, с. 30].

На початку заняття викладач об'єднує студентську групу у групи зі змінним, залежно від характеру завдання, складом учасників. Кожна група визначає лідера, який керує її роботою. Проблемність завдання активізує студентів, спонукає замислюватися над матеріалом, з яким вони працюють, дивитися на факти під різними кутами зору. Для обговорення викладач обирає важливу проблему, значущу для студентів, для їхнього сьогоденного життя й таку, що викликає позитивні емоції („Суржик-норма?»). Як правило, проблема, яку розглядають, не має раз і назавжди визначеного рішення. Тому всі під час обговорення створюють власну оригінальну версію. І це, в свою чергу, підштовхує їх до самостійності. Завдання в групі вибирають так, щоб можна було врахувати й оцінити індивідуальний внесок кожного студента. Емоційне піднесення й почуття розкритості створюють сприятливий фон для засвоєння знань, формування вмінь і навичок, розкриття здібностей студентів [2, с. 15].

Щоб навчити студентів дискутувати, застосування інтерактивного навчання здійснюється шляхом використання фронтальних та кооперативних форм організації навчальної діяльності студентів, інтерактивних ігор та методів. З огляду на це найбільш уживаними є:

- у процесі кооперативної форми роботи такі технології: «Робота у парах», «Акваріум», «Робота в малих групах», «Карусель». Наприклад, для роботи у парах можна запропонувати учням таке завдання: „Один називає синоніми, інший – антоніми до цих слів»;

- у процесі фронтальної форми роботи такі технології: „Мікрофон», „Мозковий штурм», „Навчаючи-вчуся». Наприклад, при вивченні теми „Фразеологізми» можна на початку уроку подати епіграф „Народ зав'яже», а наприкінці – за допомогою методу „Мікрофон» з'ясувати зі студентами, як вони розуміють цей епіграф;

- технології навчання в дискусії: метод „Прес», „Обери позицію», дебати, ток-шоу, „Спрощене судове слухання». Наприклад, при вивченні тієї ж теми „Фразеологізми», подати студентам словосполучення і вони, використавши метод „Прес», повинні довести, чому це фразеологізми, за допомогою таких фраз: Я думаю...; Тому що...; Наприклад...; Отже...;

- інтерактивні ігри: „Рольова гра», „Драматизація», громадське слухання тощо.

Студенти набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим людям. Таким чином досягається головна мета інтерактивного навчання: кожен студент на уроці поставлений у ситуацію учіння, пізнання. Спільна діяльність за таких умов дає свій внесок у розв'язання спільної мети через обмін знаннями, ідеями, способами діяльності тощо [3, с. 31]. Суть такого навчання виголосив більше 2000 років тому Конфуцій: „Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу і чую, я трохи пам'ятаю. Те, що я чую, бачу й обговорюю, я розумію. Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок. Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром» [5, с. 4]. Це просте твердження обґрунтовує необхідність використання інтерактивних методів навчання, які набувають особливого значення в наш час.

Сучасна освіта у навчальному процесі ставить головні акценти на толерантному ставленні до особистості студента. Основні положення особистісно-орієнтованого навчання спрямовані на кардинальну зміну домінуючих «векторів педагогіки»: від навчання як суворо регламентованого підходу до студента – до процесу набуття знань як індивідуальної діяльності студента [3, с. 30]. Розв'язати їх може на сьогоденному етапі розвитку вітчизняної освіти лише широке впровадження нових педагогічних технологій, спрямованих на розвиток творчих сил, здібностей та нахилів студентів. Саме цьому сприяють нетрадиційні технології, які потрібно активно поєднувати із традиційними методами навчання. За умов застосування названих технологій виграє весь навчально-виховний процес.

Висновки Отже, викладання української мови за допомогою інтерактивних методів навчання – це якісно новий підхід до опанування студентами способів комунікації у сфері усного і писемного ділового спілкування, засвоєння ними літературних норм сучасної української мови, здобуття ґрунтовних знань щодо укладання різних документів, використовуючи потрібні мовні засоби, вміння правильно будувати та виголошувати публічну промову, пам'ятаючи про культуру мовлення та мовленнєвий етикет. У процесі застосування інтерактивних технологій виграє весь навчально-виховний процес, бо вони дають можливість залучити кожного студента до обговорення проблеми, а це сприяє розвитку критичного мислення, діалогічного мовлення, уміння доводити. Учні набувають навичок співпраці, колективного пошуку рішень, беруть активну участь у навчанні та передачі своїх знань іншим людям. Ця система уможливорює активізацію аудиторної та самостійної роботи студентів, стимулює до систематичності навчання, підвищення якості знань і водночас сприяє об'єктивності оцінювання. Серед студентів з'являється змагальність, здорова конкуренція в навчання, відтак кожен прагне здобути високий результат.

Відомо, що орієнтація педагогічних зусиль на середнього студента не забезпечує інтелектуального зростання най здібніших. Тим часом інтерактивне навчання дає змогу викладачеві диференційовано підійти до кожного, охопивши увагою студентів з різним рівнем підготовки та неоднаковими інтелектуальними можливостями.

Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, вирішення яких виховує у студентів відповідну життєву компетентність, сприяє виробленню цінностей, створенню сприятливого мікроклімату для розвитку самодостатньої особистості, дає змогу педагогу стати справжнім лідером студентського колективу.

Звичайно, немає і не може бути універсальних схем, придатних для всіх випадків організації навчання. Використання інтерактивних технологій навчання – не самоціль. Це лише засіб для досягнення тієї атмосфери в аудиторії, яка найкраще сприяє співробітництву, порозумінню й доброзичливості.

Література:

1. Боровик О.В. Сучасні технології навчання української мови // Українська література в загальній школі. – 2003. – № 6. – С. 33-34.
2. Живолуп С. Інтерактивне навчання на уроках історії та правознавства // Завуч. – 2003. – Липень (№ 19). – С. 15-16.
3. Марганець А. Нові педагогічні технології: інтерактивне навчання // Відкритий урок. – 2003. – № 7-8. – С. 28-31.
4. Пометун О. та ін. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / За ред. О.І. Пометун. – К.: Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Щербина В.І, Волкова О.В., Романенко О.В. Інтерактивні технології на уроках української мови та літератури. – Х.: Видавнича група „Основа», 2005. – 96 с

The interactive methods of the native language teaching, in higher educational institutions as well as their efficiency are described in this article.

УДК 371.26(73)

Н.В. Чорна
м. Вінниця, Україна

ПРО НАПИСАННЯ ТЕСТІВ-ЕСЕ В СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ

Європейський вибір України, що передбачає її інтеграцію в загальноконтинентальний освітній і науковий простір зумовлює актуалізацію проблеми моніторингу знань. У цьому контексті зростає важливість аналізу зарубіжного, зокрема американського, досвіду використання тестової методики діагностики навчальних досягнень учнів та студентів. Досвід цей, незважаючи на його актуальність, у нашій країні ще недостатньо вивчений.

Для оцінювання навчальних досягнень учнів методом тестування в сучасній американській

школі використовуються дві основні форми тестових завдань: тести-есе (або, як їх ще називають, тести-твори) та об'єктивні тести. Термін *essay question* („екзаменаційне питання”) став широко використовуватися для позначення всіх питань, що передбачають продукування відповідей у вільній формі, причому не тільки таких, що вимагають від екзаменованого розгорнутих відповідей (подібно до творів чи есе), але і таких, на які він повинен дати коротку словесну або числову (наприклад, у вигляді розв'язання математичної задачі) відповіді. На противагу цьому „об'єктивними завданнями” (*objective questions*) стали називати питання, що вимагають вибору відповіді із пропонованих альтернатив. До їх складу входять такі види тестових завдань, як завдання з альтернативним вибором відповіді, завдання з множинним вибором відповіді, завдання на встановлення відповідності (*matching*) та інші.

Метою даної статті є характеристика поглядів американських дослідників на шляхи вдосконалення тестів-есе, що, на нашу думку, може становити певний інтерес для педагогічного загалу нашої країни.

Аналіз оригінальної американської психолого-педагогічної літератури засвідчує, що в США спеціалісти-тестологи більшу увагу приділяють удосконаленню об'єктивних тестів і дещо меншу – вдосконаленню тестів-есе. Але це аж ніяк не означає, що немає потреби чи можливості для вдосконалення тестів-есе і що в американській літературі відсутні будь-які рекомендації з цього приводу. У працях Р. Ібела (1965), П. Айразіана (1991), Р. Арендса (1994), С. Еліота та його колег (2000), Б. Такмана (2002), Гі Лефрансуа (2003) та ін. можна знайти хоч і нечисленні, але, на наш погляд, цілком слушні рекомендації щодо написання завдань тестів-есе та підрахунків тестових балів.

На думку американських дослідників, найголовнішою і найбільш загальною рекомендацією щодо удосконалення тестів-есе є те, що оцінний аналіз ефективності проведення тесту-есе повинен здійснюватись систематично згідно об'єктивних стандартів якості тесту, які заздалегідь встановлені самим розробником тесту. Перегляд або заміна завдань, які є надто простими чи складними або є неадекватними з інших причин; відсутність у екзаменаторів односпайної думки щодо оцінки відповідей учнів – все це може стати поштовхом до критичного аналізу тесту і, як результат, значно сприятиме підвищенню його якості.

Одним з найважливіших стандартів якості тесту є, як відомо, його надійність. У випадку тестів-есе надійність тестових балів значною мірою залежить від надійності рецензування та оцінювання відповідей, тобто від узгодженості між оцінками судженнями різних екзаменаторів. Тому попередня заготовка відповіді-зразка з метою перевірки відповідей учнів (як компонента оцінювання у ході проведення тесту-есе) є цілком бажаною [4, с. 111]. Тобто йдеться про попереднє моделювання відповіді, яка отримає максимальну кількість балів. Така відповідь-модель буде виступати критерієм оцінювання всіх відповідей на завдання тесту-есе та безперечно зробить оцінювання більш об'єктивним [1, с. 385].

Крім того (і це дуже важливо), написання еталонної відповіді, вважає Р. Ібел, дає розробнику тесту можливість перевірити доречність тестового завдання та адекватність його формулювання, що створює умови для його корекції з метою вдосконалення.

З метою підвищення надійності оцінювання за допомогою тестів-есе, крім попередньої підготовки відповіді-моделі, слід також, вважає Р. Арендс, заздалегідь визначати бали за кожний аспект відповіді і ознайомлювати з ними учнів. Наприклад, 5 балів виставляється за змістовність відповіді, 5 – за логічність викладу відповіді і, мабуть, 5 балів у цілому за відповідь. Це дасть можливість якщо не розв'язати проблему суб'єктивізму в оцінюванні відповідей, то, принаймні, знизити його рівень [3, с. 227].

Для підвищення ефективності написання завдань тестів-есе дуже важливо визначити рівень мислення, який екзаменатор хоче задіяти в учнів у ході виконання цих завдань, зазначає С. Еліот. Наприклад, якщо вчитель політології хоче, щоби його учні критично осмислювали виборчі процеси, то завдання у тестах-есе повинні вимагати від учнів порівняння різних поглядів політичних оглядачів та рецензування суперечливих точок зору на ці процеси з метою вироблення в учнів власних оцінних суджень [5, с. 435].

Дуже важливо, на думку Б. Такмана, щоби завдання тестів-есе писались, так би мовити, за прямим призначенням, тобто з метою вимірювання когнітивних процесів вищого порядку,

таких як уміння застосовувати знання, аналіз, синтез оцінювання, а не для вимірювання знання чи розуміння, де більш ефективними є завдання, що вимагають короткої відповіді.

Б. Такман розглядає приклади есе-завдань для вимірювання здатності застосовувати знання, аналізувати, синтезувати, оцінювати та дає загальні рекомендації щодо їх написання. Так, для написання завдання для вимірювання уміння застосовувати знання Б. Такман радить вибрати конкретну ситуацію, що містить проблему для розв'язання. Проблема повинна бути такою, яку тестований ніколи раніше не зустрічав у точно такому вигляді, а її розв'язання повинно базуватись на тих знаннях, які уже відомі учню. Конкретна ситуація може виявитись для учня або абсолютно новою, або старою, але такою, що містить нові елементи.

Окрім ситуації і проблеми, есе-завдання часто містять конкретні інструкції щодо відповіді, що визначають:

- 1) мінімальне чи максимальне число слів чи сторінок, які слід написати у відповіді;
- 2) конкретні моменти, які необхідно висвітлити;
- 3) вимоги, що стосуються пояснень та/чи деталей;
- 4) спеціальні критерії для оцінки виконання заданої роботи, наприклад, охайність, ясність викладу;
- 5) кількість балів, якими оцінюється завдання, або кількість часу, яку можна потратити на його виконання.

У процесі написання аналітичного завдання тесту Б. Такман рекомендує визначити ту інформацію чи життєвий досвід, який потрібно проаналізувати, порівняти чи зіставити, а також аспекти чи складові елементи цієї інформації або прикладу, взятого з життя. Очевидно, учень уже знає, як проводити аналіз, але йому ніколи не доводилось проводити аналіз цієї конкретної інформації чи досвіду, що вказані в даному тестовому завданні. Виконання такого аналізу говорить про використання учнем когнітивного процесу більш високого порядку.

Як і тестові завдання, де вимагається показати уміння застосовувати знання, аналітичні завдання можуть включати у себе інструкції щодо того, як давати відповідь. Наприклад, учнів просять розповісти про деталі, або дати пояснення, або назвати причини їхніх відповідей. Це дозволяє вчителю бачити і оцінювати процес аналізу, проведеного учнем. Не маючи вказівок про те, що повинно міститись у відповіді, учні можуть давати „короткі відповіді” (як це вони зробили би для завдання на завершення відповіді), а не демонструвати процес аналізу, чого бажає вчитель або розробник тесту.

У процесі тестування здатності до синтезу Б. Такман вважає за необхідне:

- 1) створити умови, сприятливі для творчої роботи, які включають відсутність часових обмежень, слабкий контроль та мінімальні інші обмеження (як, наприклад, можливість узяти тест додому, скористатися книжкою);
- 2) вимагати більше одного зразка виконання тесту (оскільки уміння провести синтез може мінятися від проблеми до проблеми);
- 3) руйнувати типову модель проведення тесту, в якій є обмеження для тестованих щодо відведеного часу, місця та ресурсів, не вимірюється творче виконання тесту і використовуються завдання, що вимагають короткої відповіді;
- 4) використовувати компетентних суддів для оцінки продукту синтезу.

Важливо також відрізнити оцінку від думки (погляду) учня. Пояснюючи, захищаючи й підтримуючи якусь оцінну позицію, учні зможуть продемонструвати більш високу інтелектуальну здатність, а не просто висловити свою думку [2, с. 481-488].

Подамо у викладі Б.Такмана окремі приклади завдань-есе на вимірювання таких мислительних процесів, як застосування, аналіз, синтез, оцінювання [2, с. 481-487].

Застосування. Ви відповідаєте за організацію харчування у маленькому літньому таборі, де відпочивають 100 чоловік – хлопчиків віком від 12 до 15 років, а штат співробітників – з 15 дорослих. Ви повинні взяти до уваги як вартість, так і харчову цінність їжі, оскільки саме це буде критерієм судження про ваше меню. Напишіть меню для сніданків, обідів та вечер на 5 днів і обґрунтуйте ваш вибір страв.

Аналіз. Розгляньте, яким способом Жан Піаже і Б.Ф. Скінер могли би навчити дитину їздити на велосипеді. У чому могла би полягати відмінність між їхніми методами? У чому

вони були б однаковими? Як ви це можете пояснити?

Синтез. Уявімо, що на вас поклали завдання розробити програму догляду за дітьми у денний час для вашої школи. Складіть план та опишіть, як би ви стали виконувати це завдання і яким би був результат, до якого ви прагнете. Не опускайте при цьому деталей.

Оцінювання. Ви тільки що отримали поштою від видавця підручник з читання для третього класу. Опишіть, як ви станете оцінювати, чи є отриманий вами підручник хорошим, достатньо хорошим, щоби рекомендувати його іншим. Укажіть щонайменше чотири різні способи, якими ви могли б оцінити підручник.

Як бачимо, такі завдання вимагають не просто відтворення матеріалу підручників чи навчальних посібників. Замість того, щоби апелювати виключно до пройденого матеріалу, вони також орієнтують учнів на застосування набутих знань. Ці завдання ґрунтуються на нових ситуаціях або проблемах, а не на тих, що використовувались з навчальною метою.

Під написання завдань-есе важливо, вважають американські автори, формулювати їх таким чином, щоби вони вимагали певної новизни у відповідях учнів (Р. Ібел, Б. Такман, С. Еліот та ін), звичайно, для цього самі завдання повинні базуватись на нових ситуаціях чи проблемах, а не на тих, які використовувались у навчальних цілях. Але цього не досить. Має значення, як це, зокрема, ілюструють вищенаведені приклади, не лише зміст, але й форма презентації завдання. Як справедливо зазначає С. Еліот, „Якщо вчителі починають тестові запитання дієсловами дії, такими як порівняйте, зіставте, спрогнозуйте, проілюструйте, то вони спонукають учнів не до простої репродукції, а до відбору, організації і застосування їхніх завдань” [5, с. 434].

Американські дослідники єдині у тому, що завдання-есе потрібно визначати і формулювати настільки повно і точно, щоби вони не заважали вимірюванню навчального досягнення учня.

„Питання, пише Р. Ібел, необхідно формулювати ретельно для того, щоб той, кого екзамнують, повністю зрозумів, що від нього вимагають. Якщо це нечітко видно з самого питання, доповніть його поясненням, на підставі якого буде оцінюватись відповідь, щоб оцінити бажане досягнення, не давайте учню свободи більше, ніж це потрібно. Якщо завдання допускає відхилення в обсязі та деталях відповіді і якщо ви не перевіряєте судження учня саме з цієї точки зору, визначте, якою має бути тривалість його відповіді” [4, с. 114].

„Пишіть питання-есе настільки ясно, щоб вони недвозначно визначали завдання учнів, – вимагають С. Еліот і його колеги. Наприклад, завдання „розгляньте організації, які роблять унесок в охорону здоров'я общини” сформульоване погано. Що означає „розгляньте”? Чи воно означає перелічить, розкритикуйте, оцініть? Які саме організації? Якого характеру внески? Такі та їм поідібні завдання змушують учнів гадати, як їм діяти” [5, с. 436].

„Пишіть есе-завдання так, щоб воно було ясным і пояснювало учням, що повинна відображати відповідь, – зазначає Р. Арендс. Наприклад, якщо вчитель хоче, щоб учні застосовували знання, завдання повинно вимагати цього; якщо вчитель хоче, щоб учні порівнювали два протилежних поняття або принципи, завдання повинно формулювати цю вимогу чітко. Наприклад, „опишіть громадянську війну” є занадто широким і не говорить учням, що робити. Як наслідок відповіді будуть дуже відрізнятися, що буде ускладнювати їх оцінювання вчителем. З іншого боку, „Опишіть і порівняйте економічні умови Півночі та Півдня в 1840-1850-их роках та поясніть, як ці умови позначались на рішеннях обох сторін, втягнутих у громадянську війну” чіткіше визначає тему, що має бути розкрита, та типи мислення, які вчитель хоче задіяти в учнів при висвітленні цієї теми” [3, с. 226-227].

„Загалом, – радить Р. Ібел, – віддавайте перевагу більш специфічним питанням, на які можна відповісти коротко”. Чим більше число завдань, що оцінюються незалежно, тим вищою може бути надійність тесту. Вужче сформульовані питання будуть, очевидно, менш двозначними для учня і простішими для їх достовірного оцінювання екзамнатором. Лише у рідкісних випадках у екзамнатора може виникати потреба в дуже широких питаннях для вимірювання важливих аспектів навчального досягнення учня. Такі випадки не часті. Але вчитель повинен бути впевненим, що потреба в розширених відповідях існує для застереження упущень у достовірності оцінювання [4, с. 114-115]

В американській літературі дискутується також питання доцільності, чи недоцільності

включення у тест-есе необов'язкових завдань, тобто завдань на вибір (Дж. Меєр, Дж. Сталнакер, Р. Ібел та ін.). Існує думка, що завдання на вибір роблять тест-есе більш „справедливим” по відношенню до учня. Але цю думку, на наш погляд, вдало спростовує Р. Ібел, який пише: „Якщо всі питання у тесті-есе включають, як це їм у принципі властиво, суттєві аспекти навчального досягнення з певного предмета, то нічого несправедливого по відношенню до будь-якого учня немає у тому, щоби просити його дати відповідь на всі ці питання. Більше того, можливість вибору завдань зовсім не допоможе сильному учню. Натомість така можливість може значно допомогти слабкому учню. Але невже це справедливо? [4, с. 115-116].

Необхідно також, зазначає Джордж Меєр, відмітити і таке. Якщо різні учні будуть відповідати на різні питання, то основа для порівняння їхніх балів буде надто хиткою. Очевидно, що коли учні вибиратимуть ті питання, на які вони зможуть відповісти краще, то їхні бали будуть відрізнятися менше, ніж коли б вони відповідали на одні й ті ж самі питання. Отже, очікувана надійність балів, справедливо вважає Дж. Меєр, буде меншою [6, с. 161-171].

З погляду Р. Ібела, завдання на вибір можуть бути виправдані, коли тест успішності охоплює широкий спектр питань, а учні, які його складають, пройшли лише частину цих питань. Проте навіть у такій ситуації переваги використання у тестах-есе питань на вибір не перевищують недоліків, пов'язаних з їх використанням [4, с. 116].

Підсумовуючи дискусію щодо використання у тестах-есе завдань на вибір, Джон Сталнакер пише: „Жодного експериментального свідчення не було опубліковано з тим, щоб продемонструвати, що знання та уміння можна адекватно вимірювати за допомогою використання питань на вибір; з іншого боку, кілька досліджень показали, що питання на вибір ускладнюють оцінювання і висувають чинники судження, які є сторонніми для оцінювання. Для серйозного випробування рекомендується не допускати використання питань на вибір і опитувати всіх учнів за однієї програмою” [7, с. 506].

Як уже зазначалося, якість вимірювання навчальних досягнень за допомогою тестів успішності залежить не тільки від якості написання тестових завдань, але й значною мірою від якості процесу оцінювання. Компетентність людини, яка оцінює, є ключем до якості цього процесу, і жодна методична порада не може компенсувати недоліки цієї компетентності. Але навіть кваліфіковані рецензенти можуть ненавмисне допустити дії, які роблять результати оцінювання менш надійними, ніж вони повинні бути. У цьому зв'язку цікаво познайомитись з методичними рекомендаціями американських авторів щодо ефективного оцінювання за допомогою тестів-есе. З погляду С. Еліота та його колег, для ефективного оцінювання відповідей у тесті-есе екзаменатору слід, насамперед, відповісти на такі запитання: „Які найважливіші завдання необхідно включити у тест? Чи всі вони мають бути у тесті? Якщо ні, то скільки? Яка міра важливості кожного з цих завдань? Скільки слід виставити за кожне з них? [5, с. 438].

На думку Р. Ібела, для якісного оцінювання відповідей на есе-завдання слід насамперед написати вірцеву, або, як він її називає, ідеальну відповідь, і вже потім приймати рішення, яку систему оцінювання застосовувати – аналітичну чи цілісну. Незалежно від системи оцінювання, що використовується, наявність такої ідеальної відповіді (відповіді-моделі) як критерію й відправного пункту оцінювання завжди допомагає. У випадку аналітичного оцінювання вирішальні елементи ідеальної відповіді ідентифікуються у відповідях учнів і оцінюються більш чи менш роздільно. Чим більша пропорція цих вирішальних елементів з'являється у відповіді учня і чим менше вона засмічена неохайністю та неадекватністю, тим вищий бал отримує учень за свою відповідь.

Деякі американські фахівці з оцінювання навчальних досягнень вважають, що найкращою системою оцінювання есе-завдань є та, яку вони називають цілісне оцінювання (holistic scoring). Логіка цього підходу полягає у тому, що цілий тест, написаний учнем, слід розглядати більше, ніж суму його частин, і відповідним чином його оцінювати. При використанні цього підходу рецензент просто прочитає відповідь для отримання враження про її адекватність. Він може трансформувати це враження у цифрове оцінювання, записати бали й перейти до наступної відповіді. Це найпростіша, найстандартніша й найменш ефективна процедура. Проте у рамках цієї системи є більш ефективні процедури оцінювання. На одну з них вказує Річард Арендс. Суть її полягає у тому, що вчителі на швидку

прочитують усі тести і відбирають зразки, що можна оцінити як найгірші, кращі та найкращі. Ці зразки потім стають моделями для оцінювання інших робіт [3, с. 227].

Іншою процедурою, що дає можливість екзаменатору перевірити, наскільки послідовно він використовує свої критерії для оцінювання різних робіт, є процедура сортування відповідей у певні блоки, що відповідають різним рівням якості. Сортування перед оцінюванням (виставленням балів) дозволяє, навіть заохочує екзаменатора переглядати свої рішення у світлі відповідей решти учнів. Це зменшує вірогідність того, що він може виставити вищий бал за одну з двох відповідей, які після повторного читання можуть виявитись однакової якості [4, с. 117-118].

„Читаючи всі відповіді на одне завдання, – слушно зазначає С. Еліот, – ви підвищуєте надійність вашого оцінювання. Ви точніше порівнюєте відповіді учнів, що дає вам загальне уявлення всього класу. Якщо більшість учнів – слабких, середніх чи сильних – провалюють одне й те саме завдання, ви можете бути впевнені або в неадекватності цього завдання, або в недоліках навчального процесу” [5, с. 438].

Як правило, цілісне оцінювання є простішим і швидшим, ніж аналітичне оцінювання. У деяких ситуаціях воно може також бути більш надійним. Але воно не дає ніяких чітких підтверджень щодо виставленої оцінки і не пояснює учню, чому його відповідь не дотягує до певної оцінки. Аналітичне оцінювання може забезпечити такі пояснення. Воно добре підходить до запитань, які вимагають детальних, чітко структурованих відповідей [4, с. 119].

Для підвищення надійності балів за відповіді на тести-есе американські автори рекомендують також приховувати від рецензента прізвище учня, чия відповідь оцінюється (С. Еліот, Р. Ібел). Метою цієї процедури є зменшення можливості того, що упереджене ставлення, або так звані німбові ефекти, негативно вплинуть на оцінювання робіт. В ідеалі відповіді на різні завдання тесту повинні бути написані на окремих листках паперу та ідентифікуватись лише кодовим числом. Ці листки слід розподіляти на групи за завданням для оцінювання, а потім переміщати у папку кожного учня для виведення підсумкового балу. Цією процедурою можна зменшити не лише ефект упередженості, що виникає у зв'язку з ім'ям та репутацією учня, але й мінімізувати вплив попередньої відповіді. Звичайно, усе це спрямоване на те, щоб зробити бали тесту-есе якомога точнішими [4, с. 438; 4, с. 120].

Важливу роль у підвищенні якості оцінювання тестів-есе може, на думку Р. Ібела, відіграти незалежне оцінювання відповідей або хоча б їх моделей (зразків).

„Незалежне оцінювання є єдиною реальною перевіркою на об'єктивність і, отже, на надійність оцінювання”, – зазначає Р. Ібел. Але організація його проведення вимагає чималих зусиль і часу. Тому воно рідко проводиться з ініціативи вчителя. Однак якщо школа чи коледж зацікавлені у запровадженні серйозної програми удосконалення тестів-есе, то така дія для початку була б цілком доцільною і розумною [4, с. 120].

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що відповідно до поставленої мети ми проаналізували погляди американських педагогів на шляхи вдосконалення тестів-есе. На думку американських дослідників, хороші завдання тестів-есе – це ті, що вимагають від учня демонстрації володіння суттєвими знаннями, а не дріб'язковими та другорядними. Надійність балів у тестах-есе можна зазвичай підвищити шляхом написання запитань, що вимагають короткої відповіді, а не через написання запитань, що вимагають довгих відповідей. Слід також віддавати перевагу більш конкретним (специфічним) питанням, на які можна відповісти коротко. Чим більше число завдань, що оцінюються незалежно, тим вищою буде надійність тесту. Вужче сформульовані питання є менш двозначними для учня і простішими для їх достовірного оцінювання екзаменатором.

Необхідно уникати необов'язкових або вибіркових завдань у тестах-есе.

Якість запитання у тесті-есе може бути перевірена та оцінена через спробу написання еталонної відповіді на нього.

Надійність оцінювання відповідей у тестах-есе можна підвищити шляхом оцінювання питання за питанням, приховування особи екзаменованого та залучення декількох незалежних оцінювачів.

Аргументи та судження американських дослідників щодо вдосконалення тестів-есе мають, на наш погляд, певне практичне значення і можуть творчо використовуватись

освітніми нашої країни для підвищення ефективності моніторингу знань учнів та студентів.

Перспективу подальших розвідок у даному напрямі вбачаємо у висвітленні поглядів американських педагогів на шляхи вдосконалення розробки та використання найбільш поширених видів об'єктивних тестів у системі освіти США.

Література:

1. Лефрансуа Ги. Прикладная педагогическая психология: Пер. с англ. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2003. – 416 с.
2. Такман Г.У. Педагогическая психология: от теории к практике. Пер. с англ. – М.: ОАО издательская группа „Прогресс”, 2002. – 572 с.
3. Arends R.I. Learning to Teach. New York: Mc Grow-Hill, Inc., 1994. – 543 p.
4. Ebel R. Measuring Educational Achievements. N.J.: Prentice Hall, 1965. – 481 p.
5. Elliot S.N., Kratochwill Th.R., Cook J.L., Travers J.F. Educational Psychology: Effective Teaching, Effective Learning. Boston: Mc Grow-Hill, Inc., 2000. – 631 p.
6. Meyer G. The Choice of Questions on Essay Examinations. Journal of Educational Psychology, 1939, XXX, pp. 161-171.
7. Stalnaker J.M. The Essay Type of Examination in Educational Measurement, ed. E.F. Lindquist. Washington: American Council on Education, 1951. – 591 p.

The subject of our investigation are essay tests. Though being quite traditional they continue to play an important role in measuring learners' educational achievement in the USA. The article deals with views of american educators on how to improve the construction and use of this form of test items.

УДК 373.167.1:64

*В.В. Юрженко
м. Київ, Україна*

ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ТЕХНОЛОГІЯ” ТА ЇХНЄ ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Серед загалу чинників, що безпосередньо впливають на принципи формування змістових ліній освітньої галузі “Технологія”, найбільш вагомим є психолого-педагогічний.

Особистість дитини, її суб'єкт-суб'єктні і суб'єкт-об'єктні відносини в системі освітнього процесу, найбільш повно можуть і повинні бути розглянуті через психолого-педагогічну складову цього процесу.

Значна кількість науковців-попередників розглядаючи питання психолого-педагогічних аспектів формування людини як особистості, в тому числі і через процес творчої діяльності в процесі трудового навчання, розкрили багатокomпонентність цього процесу.

Але ті зміни у суспільстві, які відбулись за останні десять – п'ятнадцять років, багато у чому змінили як погляди в суспільстві на процес формування особистості, так і серед науковців. Тобто виникли певні наукові прогалини, що і до нині не мають належного наукового обґрунтування. Особливо чітко ці проблеми виокремились у процесі стандартизації середньої освіти.

Концептуальні положення освітньої галузі “Технологія” найбільш характерно показали необхідність аналізу структури особистості, саме тих якостей цієї особистості як цілісної системи в психологічному, соціальному, філософському баченні та створенні теоретичної структури моделі особистості з урахуванням принципів комплексності, ієрархії і координації відношень між компонентами, що формуються безпосередньо завдяки змістовим лініям освітньої галузі “Технологія”.

Двадцять років тому за кожним навчальним закладом було закріплене підприємство-шеф, яке оснащувало кабінети профорієнтації. На великих підприємствах працювали практичні психологи, соціальні працівники і представники суспільних організацій, котрі здійснювали цей шефський напрям. Кабінети профорієнтації цілком забезпечували охоплення ринку праці якогось мікрорайону чи міста [2]. За роки соціальних і економічних потрясінь це починання зберегти не вдалося, проте питання профорієнтації само по собі не відпало: сьогодні у системі освіти України

працюють декілька сотень міжшкільних навчально-виробничих комбінатів, кожний з них обслуговує певну кількість шкіл, учні яких опановують за роки навчання одну чи кілька професій. Зрозуміло, що це є професії, які мають попит у конкретному регіоні, і після закінчення школи випускник може без проблем працевлаштуватись.

Хоча, на жаль, їх в Україні не так багато, але вони добре виконують своє завдання. У навчальних планах цих освітніх підрозділів є спеціальний курс – основи вибору професії. Половина його присвячена фаховій консультації, під час якої обстежується сам учень і робиться висновок щодо правильного вибору професії. Більшість дітей мріють про традиційно “зіркові” професії – модельєра, актриси, космонавта, але їхні мрії відірвані від реальної дійсності. У початкових класах багато хто з них навіть точно не знають про професію своїх батьків. “...тільки 35% старшокласників готові до вибору професії, а в 45% випадків батьки нав’язують дітям свій вибір”[1].

Суттєве значення на сучасному етапі для вибору майбутньої професії відіграє сімейне ставлення до матеріальних благ, до того, які професії у сім’ї вважають найбільш престижними. Причому, це не завжди залежить від добробуту сім’ї. Споживацька ідеологія може бути справжньою манією і в сім’ї з дуже скромним рівнем доходів. А в забезпеченій сім’ї може існувати спокійне прагматичне ставлення до речей, котрі символізують достаток.

Небезпечним є створення мети у вигляді тільки життєвих благ, комфорту і гарного життя. Адже кинути всі сили на досягнення добробуту сім’ї – це те саме, що бігти до обрїю.

На нашу думку, важливим соціальним інструментом для держави, що створює можливості змінити спрямованість сучасної молоді на так звані “престижні” професії і допомогти учню середньої школи з визначенням своїх життєвих перспектив стає освітня галузь “Технологія” і предмети, що входять в обов’язковий освітній стандарт – “Трудове навчання” у 5 – 9 класах і “Основи сучасного виробництва” у 10-12 класах загальноосвітньої школи. Саме завдяки цим предметам учень може спробувати себе у різних видах діяльності, познайомитись з різними виробничими процесами, зрозуміти яка діяльність для нього особисто більш підходить, для того щоб у подальшому житті було обраним напрямом цікаво займатись. Адже це так важливо, займатись своєю справою, яка не просто потрібна для того щоб заробляти гроші, а і для того щоб було цікаво жити.

Участь у сучасному виробництві вимагає від працівника не тільки оволодіння загальнотрудовими і техніко-технологічними знаннями й уміннями, але і спроможністю переносу цих знань і умінь у нові умови діяльності – надбання і реалізація компетенцій через компетентності. Науково-технічний прогрес сучасного виробництва вимагає від працівників: постійної зміни функцій; широкої загальнотрудової підготовки і готовності з цілого ряду суміжних областей діяльності; швидкого оволодіння новою технікою, прогресивною технологією; більш досконалої організації праці. У основі процесу пристосування до умов виробництва, що постійно змінюються, лежить перенесення загальновиробничих і загальнотрудових знань, умінь і навичок.

Як результат, особливу актуальність набуває вивчення закономірностей переносу загальновиробничих і загальнотрудових знань, умінь і навичок, а що більш важливо, загальновиробничих і загальнотрудових компетенцій і розробка адекватних методів дослідження закономірностей цього переносу. Наукове рішення цієї проблеми має важливе значення для з’ясування шляхів успішної підготовки молоді до творчої діяльності в умовах сучасного виробництва.

Однією з головних і водночас найбільш складних задач в експериментальному вивченні загальновиробничих і загальнотрудових знань і умінь – загальновиробничих і загальнотрудових компетенцій, є розкриття структур тих комплексів особистісних якостей людини, від наявності і досконалості яких залежить його успіх у оволодінні в майбутньому конкретними фаховими компетентностями. В процесі системно-структурного аналізу необхідно виходити з положення про те, що творча діяльність завжди характеризується своєю спрямованістю на досягнення поставленої мети. Орієнтація на кінцеві і проміжні цілі діяльності дозволяє встановити зміст й умови здійснення відповідних окремих видів діяльності, кожна з яких є обов’язковим компонентом загальної структури даної творчої діяльності. Змістом кожного окремого компонента структури загальнотрудової і загальновиробничої підготовки є визначена сукупність

взаємозалежних розумових і практичних дій, що характеризуються своєю спрямованістю на досягнення проміжних цілей праці.

У процесі вивчення структурних особливостей управної діяльності необхідно насамперед чітко виділити ті загальні проміжні цілі, досягнення яких забезпечує успіх вирішення поставлених задач. Орієнтація на цілі трудової діяльності дозволить виділяти основні компоненти її структури, визначити склад і взаємозв'язок виконання. У процесі такого вивчення можуть бути виявлені вимоги, що пред'являються до психічних функцій і особистісних якостей людини, для успішного оволодіння як окремими ланками, так і цілісною структурою творчої діяльності.

Реалізація особистісного структурно-системного підходу до вивчення закономірностей формування загальнонавчальних і загальнотрудових компетенцій припускає також застосування методичних прийомів дослідження, що дозволяють, з одного боку, моделювати в дослідженні реальні умови і цілі творчої діяльності і, з іншої, виявляти специфіку вимог, запропонованих до особистості успішним виконанням як окремих, так і всіх узятих нею на себе структурних функцій.

У дослідженні проблем, пов'язаних із формуванням особистості нового працівника сучасного суспільства, важливу роль відіграє психологічна діагностика, яка являє собою одне з головних напрямків прикладної психології, що займається розробкою теоретичних принципів, методів вимірювання й оцінки психічних функцій, працездатності, особистісних якостей і загальної обдарованості людини для практичних цілей. Оволодіння методами психологічної діагностики дозволяє педагогу здійснити індивідуальний підхід у навчанні і вихованні учнів. Не менше важливу роль грає психодіагностика в профорієнтації молоді, психологічному відборі і спрямованості учня в сферу діяльності в якій він бажає спеціалізуватися і яка йому найбільше підходить.

Одним з основних принципів психологічної науки є особистісний підхід, що дозволяє розкрити у діалектичному взаємозв'язку якості, які утворюють цілісну динамічну структуру особистості, виступаючи як внутрішні умови, що опосередковують усі зовнішні впливи на особистість і регулюють її поведінку. Реалізація особистісного підходу в будь-якому дослідженні нерозривно пов'язана з розглядом окремих сторін або компонентів особистості в їхній функціональній залежності від її цілісної структури і її реальних життєвих взаємозв'язків. Вивчення особистості повинно давати цілісне уявлення про динамічну функціональну структуру її здібностей, особистісних якостей і відношення до дійсності, яка її оточує.

Реалізація принципу об'єктивності потребує максимальної стандартизації умов дослідження з тим, щоб виключити всяку можливість впливу настрою, упередженого відношення і суб'єктивних суджень експерта. Дії експерта повинні бути чітко регламентовані спеціальною письмовою інструкцією. Запис отриманих даних повинен бути зроблений у протоколі стандартної форми. В тих випадках, коли це передбачено інструкцією, до протоколу можуть заноситися дані спостережень за поведінкою того, хто приймає участь у дослідженні. Проте такі спостереження повинні розглядатися як засіб одержання додаткової інформації і проводитися за спеціальною схемою, що забезпечує їхню максимальну об'єктивність і адекватність завданням досліджень. Із цією метою для кожної методики мають бути створені уніфіковані шкали оцінок здібностей і особистих якостей, що базуються на статистичній обробці достатньо великої кількості даних.

Одним з основних принципів побудови дослідницьких методів є принцип розвитку. В цьому випадку мова йде про створення таких умов дослідження, при яких досліджувані психічні явища піддавалися б планомірному кількісному і якісному вимірюванню з тим, щоб можна було розкривати закономірності динаміки їхнього виникнення, протікання і розвитку. У процесі побудови методик дослідження варто ґрунтуватися на діалектичному взаємозв'язку і взаємозумовленості свідомості і діяльності людини. Діяльність виступає як чинник, що детермінує виникнення і розвиток психічних явищ. Водночас, вона сама є засобом об'єктивації психічних станів, процесів і властивостей. Виникає можливість реалізації в психолого-педагогічних дослідженнях принципу детермінізму, відповідно до якого діалектичне вивчення психіки повинно не тільки констатувати, що детермінує психічне, але і показувати як і за допомогою яких психічних механізмів відбувається ця детермінація. Детерміністичний підхід до психолого-педагогічного дослідження полягає в створенні таких зовнішніх умов дослідження, при яких на

того, хто приймає участь у дослідженні впливають визначені детермінанти. Їх вплив опосередковується внутрішніми умовами психічної діяльності.

Розкриття взаємозв'язків і взаємопереходів зовнішніх впливів у внутрішні умови психічної діяльності, а також педагогічних механізмів впливу психічного на поведінку людини є одним із головних шляхів детерміністичного пояснення психічних явищ.

Для успішного вирішення даної задачі необхідно організувати дослідження так, щоб досліджувані психічні явища виявляли себе в органічній єдності суб'єктивних станів і зовнішнього поведінки тих хто приймає участь у дослідженні під час їхньої діяльності. Дослідницький метод у психолого-педагогічних розробках це такий метод вивчення психолого-педагогічних закономірностей, при якому дослідник навмисно і багаторазово викликає психічні процеси, планомірно змінює їхній перебіг, об'єктивно реєструючи за допомогою спеціальної апаратури або особливих прийомів ті зміни в діяльності тих, хто бере участь у даному дослідженні, які виникають унаслідок впливу чинників, що застосовує дослідник.

Дослідник викликає явище, що вивчається в умовах суворого врахування і контролю всіх подій, що дозволяє розкрити причинні зв'язки і закономірності, які обумовлюють виникнення і розвиток психічних станів, процесів, здібностей і особистісних якостей. Виявлення цієї структури і визначення ступеня її відповідності вимогам навчальної і творчої практичної діяльності є однією з головних задач діагностичного етапу дослідження.

Оцінка працездатності і придатності особистості до виконання визначених видів діяльності може бути розглянута на основі цілісного уявлення про індивідуальну структуру особистості і встановлення ступеня її відповідності структурі діяльності. Необхідною умовою створення ефективних методів психодіагностики і розробки шкал оцінок придатності людини до виконання визначених видів діяльності є системно-структурний аналіз цих функцій.

Здійснюване на основі єдиних критеріїв порівняння структур особистості й певних видів діяльності дозволяє не тільки діагностувати, але і прогнозувати придатність людини до виконання визначених видів діяльності в майбутньому.

Психолого-педагогічні дослідження показують, що здібності виявляються в навченості індивідуума, тобто у швидкості або темпі його просування при оволодінні тими або іншими знаннями, вміннями, в остаточному підсумку – компетенціями, маючи на увазі середню школи. Коли мова вже йде про професійну реалізацію знань і вмінь то тоді говоримо про компетентності. Одним із основних принципів побудови методик для психодіагностики має стати принципи і система навчання. В процесі дослідження потрібно з'ясувати потенційні можливості особистості в здійсненні тієї діяльності, до якої вона готується, розкрити динаміку і прогнозувати темпи розвитку цих здібностей у майбутньому, намітити сферу їхнього найближчого розвитку.

Реалізація принципу навчання дає можливість хоча б на короткому відрізку експериментального навчання простежити вплив оцінюваної здібності на швидкість і характер оволодіння вміннями і навичками в умовах, що моделюють творчу практичну діяльність. Іншими словами, застосування методики повинно дозволити заглянути в майбутнє тих, хто приймає участь у дослідженні і передбачити з практично виправданим ступенем достовірності їхню успішність і ефективність діяльності. Це означає, що необхідно не тільки оцінювати кожну здібність з позиції її стану на даний момент, а й створювати такі умови досліджень, які дозволили б передбачити тенденцію її подальшого розвитку. В практиці психологічних і педагогічних досліджень, як правило, має місце застосування визначеного ряду різноманітних методів, які є методичною системою даного конкретного дослідження. Об'єднання методів, методик і прийомів здійснюється на основі сформованої психолого-педагогічної концепції методологічних позицій і робочої гіпотези, якою керується дослідник.

У психолого-педагогічних дослідженнях особистості нового працівника діяльнісної сфери на перший план виступає діагностичний психолого-педагогічний експеримент, що має побудовану на єдиних методологічних принципах і загальних критеріях, систему методичних прийомів об'єктивного вивчення особистості з метою діагностичної оцінки її знань, вмінь і навичок, спрямованості діяльності учня, особистісних якостей і прогнозу їх розвитку надалі. Допоміжними методами, які, проте дають дуже істотні психодіагностичні

дані, можуть бути використані спостереження, бесіди, рейтинг, метод узагальнення незалежних характеристик, тестування, лабораторний експеримент тощо.

Результатом багаторічних теоретичних і експериментальних досліджень, здійснених на основі застосування і творчого використання сучасних принципів експериментального дослідження загальнонавчальних і загальнонавчальних компетенцій є психолого-педагогічна концепція формування загальнонавчальних і загальнонавчальних компетенцій. У ній розкривається природа цих компетенцій, дається класифікація їхніх видів, з'ясовується специфічна роль кожного виду діяльності на сучасному виробництві, визначаються умови, при яких оволодіння загальнонавчальними і загальнонавчальними компетенціями стає засобом усебічного гармонійного розвитку і виховання підростаючої особистості. Встановлюються вікові можливості, а також розглядаються психолого-педагогічні закономірності формування і переносу учнями загальнонавчальних і загальнонавчальних знань і вмінь. Плануються конкретні шляхи подальшого підвищення ефективності систем, програм і удосконалення методів загальнонавчального і загальнонавчального навчання і виховання учнів загальноосвітньої школи.

Сучасний випускник загальноосвітньої школи – це безпосередній учасник творчої виробничої діяльності (як сфері матеріального виробництва так і інформаційної діяльності, сфері обслуговування тощо) в умовах активного науково-технічного і технологічного розвитку. Науково-технічний прогрес і нові економічні, соціальні і виробничі відносини докорінно змінюють спрямування і передбачення бажаних сфер діяльності особистості у співвідношенні її інтелектуальних і маніпулятивних компонентів, висувають ряд нових вимог до характерологічних сторін випускника загальноосвітньої школи. В зв'язку з цим виникають нові вимоги до формування специфічних якостей учнів, що виходять за межі загальноосвітніх компетенцій, але визначають кінцеву ефективність, мобільність. Формування цих якостей потребує значно більшого часу, ніж отримання загальноосвітніх знань і вмінь (на сам кінець як компетенцій) і тому повинно починатися в середній загальноосвітній школі, в системі всієї її навчально-виховної роботи, реалізуючись потім в освітній галузі “Технологія”.

У формуванні особистості випускника школи головним є поєднання схильностей особистості учня з потребами даного етапу розвитку економіки, суспільства і виробництва. Важливість такого поєднання диктується конфліктами, які часто зустрічаються, між баченням своєї подальшої кар'єри молоддю і реальними здібностями випускника загальноосвітньої школи, вимогами життя. Усунення можливих конфліктів – одна з найважливіших задач освітньої галузі “Технологія”. Шлях до цього – через формування в юнака і дівчини психологічної готовності реалізувати себе в найбільш оптимальній, для даної особистості, сфері діяльності шляхом індивідуального аналізу її можливостей і інтеграції діяльності через створення загальнонавчальних і загальнонавчальних компетенцій, мобільної структури цих компетенцій. Психологічна готовність у таких випадках стане мотивом, внутрішнім спонукальним поштовхом до засвоєння знань та вмінь і передумовою до розвитку компетенцій.

Найважливішою стороною діяльності сучасного випускника загальноосвітньої школи має стати творчий підхід до діяльності, можливість швидко знаходити потрібне і правильне рішення в обставинах, що виникли. В своїй основі він повинен мати не тільки почуття нового, творчу уяву, здатність передбачати розвиток майбутньої діяльності, але і пошукові, дослідницькі якості розуму, симультанне мислення, сутність якого полягає в здатності людини вести пошук, вирішувати завдання одночасно у декількох напрямках, та й за визначеною системою. Творчі неузгодженості і помилки, як показують дослідження, найчастіше трапляються через не натренованість симультанного мислення. Людина з не натренованим, у цьому напрямку, інтелектом, не завжди витримує процедури діяльності в умовах вирішення складних задач, особливо в екстремальних ситуаціях. Тому тренування учнів середньої школи на симультанне мислення, пов'язане з вирішенням творчих практичних питань, є однією з важливих завдань підготовки до життя учнів середньої школи та готовності до майбутньої діяльності в умовах сучасного ринку праці.

Трудова діяльність в епоху “надшвидкостей” і керування складними механізмами і виробничими процесами висувають усе більше і більше вимог до ряду характерологічних якостей випускника середньої школи (самоволодіння, вміння опиратись стомлюваності, рішучість і швидкість рішення задач, самоконтроль і самооцінка, самовдосконалення тощо). Серед цих

якостей особливе місце в майбутній діяльності займає сенситивність, що своєрідно виявлялася як у пізнавальній, так і в емоційно-вольовій діяльності, визначаючи почуття психомоторного ритму, сили, глибини і часу реакції, відчуття інструмента і характеру дій із ним, почуття людини тощо. Сенситивність, будучи важливим чинником продуктивності виробничої діяльності і позитивних взаємовідносин у колективі, розвивається в результаті спеціальних цілеспрямованих управ. Ці вправи більш ефективні тоді, коли вони раніше за віком проводяться з учнями. Тому середня школа, взаємодіючи з різноманітними навчальними закладами, повинна мати на увазі формування в учнів сенситивності поряд з іншими важливими для майбутньої діяльності в умовах сучасного виробництва характерологічними якостями.

Продуктивність творчої діяльності в умовах швидкої зміни засобів праці і умов виробничої діяльності, збільшення темпів діяльності, що безупинно зростають у нашу епоху, ставить високі вимоги до мобільності особистості не тільки і не стільки в її системі тілесних рухів, а більше в інтелектуальному і характерологічних відношеннях. Підвищені вимоги до швидкості переробки інформації, психологічне прийняття нової техніки й умов технологічного процесу та адаптації до них диктують необхідність починати формування і тренування цих якостей в учнів уже в середній школі і продовжувати в процесі навчання у вищих навчальних закладах.

Науково-технічний процес у сучасному суспільстві висуває нові принципи й у сфері компетентнісного підходу до формування структури знань випускника загальноосвітньої школи. Необхідною її стороною повинен стати певний рівень техніко-технологічної культури, рівень технічної грамоти, виокремлення в техніко-технологічних об'єктах загальних сторін і принципів будови, розкриття динамічних сторін сучасного розвитку техніки. Лише на цьому ґрунті можна буде сформувати в особистості здатність перебудовуватися з появою нових технологічних умов трудової діяльності.

Формування особистості громадянина України в сучасних умовах потребує перебудови взаємовідносин і зв'язків між середньою загальноосвітньою школою і вищими навчальними закладами і побудови єдиної система формування загальновиробничих і загальнотрудових компетенцій, тобто створення мобільності для всіх членів суспільства.

Література:

1. Вареник Н. Чи потрібні в Україні мерчендайзери і джобери? // Дзеркало тижня. – № 1 (580). – 2006. – С. 22.
2. Мадзигон В.Н. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом: Монография. – К.: «Вересень», 2004. – 324 с.

In the research the pedagogic conditions, which provide with succession in forming of an integral system of knowledge of bases of contemporary production at pupil, are defined and grounded (systematization and structuring of knowledge according to its existing logical connection, existing inter-subject connection in a curriculum, psychological aspect this process).

РОЗДІЛ 3

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

*Бекір Адабашев
м. Сімферополь, АРК Крим*

МОЖЛИВОСТІ УНІФІКАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНИХ ПРОФЕСІЙ МЕХАНІЗОВАНОЇ ПРАЦІ

Постановка проблеми. Розробка Державних стандартів профтехосвіти засвідчує, що є нагальна необхідність всебічно вивчити питання підготовки майбутніх робітників за групами споріднених професій. Щоб вирішити це питання, необхідно дослідити проблему розробки уніфікованих навчально-програмних документів для груп професій.

Метою статті є дослідження питання уніфікації змісту професійної підготовки робітничих професій механізованої праці на прикладі групи професій, що включає *машиністів-екскаваторів одноковшових, машиністів-кранів гусеничних і пневмоколісних, машиністів бульдозерів, машиністів скреперів, машиністів грейдерів.*

Основна частина. В процесі теоретичного й експериментального дослідження проведений аналіз тенденцій науково-технічного прогресу землерийних і навантажувально-розвантажувальних робот, вивчена професійна діяльність машиністів будівельних машин, проаналізована чинна навчально-програмна документація, виявлені професійно значущі знання, вміння й навички, проведена їхня класифікація за ступенем узагальненості, розроблена й апробована уніфікована навчально-програмна документація.

У процесі створення уніфікованих навчальних програм враховано, що удосконалення засобів праці машиністів будівельних машин здійснюється під впливом науково-технічного прогресу в двох основних напрямках: підвищення одиничної потужності й створення універсальних машин незначної одиничної потужності. Керувати високопродуктивними агрегатами мають право лише робітники вищого, 6-го розряду; в профтехучилищах привласнюють 4-5-ий кваліфікаційний розряд. Тому доцільно проектувати навчання майбутніх машиністів будівельних машин на базі універсальних машин. Це створить основу для наступного професійного росту випускника, забезпечить широту спеціалізації в залежності від потреб виробництва й бажання майбутнього робітника.

Так, нами виявлено, що у виробничих умовах колишні учні досягають більш значних показників, якщо в них безпосередньо в профтехучилищах були сформовані навички керування машинами. Навчання на високопродуктивних агрегатах вимагає значних матеріальних витрат (на придбання техніки, устаткування полігонів). Використання універсальних машин незначної одиничної потужності дозволяє істотно їх знизити.

Під час створення уніфікованих навчальних програм необхідно враховувати, що інформація про організацію та технологію проведення робіт матиме більш високий рівень узагальнення в порівнянні з чинними програмами, тобто включати навчальний матеріал, що відповідає декільком видам робіт.

У процесі аналізу змісту виробництва виявлено, що для досліджуваних професій машиністів будівельних машин найбільш високий рівень спільності є в засобах праці. Виділено різні за ступенем спільності елементи: *повна тотожність* агрегатів, механізмів, складальних одиниць, деталей (двигуни СМД-14, Д-108, ПД-10 тощо, гусеничний хід, компресори пневмосистеми), *однотипне* конструктивне виконання (гідро- і пневмосистеми керування, опорно-поворотні пристрої), *однаковий* принцип дії, *ідентичні* схеми роботи. Предмети праці, за винятком будівельних конструкцій, власне кажучи, однакові (грунт, пісок, гравій, щебінь, сипучі й кускові матеріали). Під час здійснення функції обслуговування предметами праці виступають самі

машини (засоби праці), принцип дії яких, конструктивне виконання, компоновання деталей, що комплектують агрегати, характеризуються високим ступенем спільності.

Аналіз змісту й характеру праці робітників, зайнятих експлуатацією різних будівельних машин і механізмів показав, що основними видами їхньої діяльності є такі: *керування пересуванням (на самохідній техніці), керування робочими органами або спостереження за роботою устаткування, технічне обслуговування машин і механізмів, ремонт техніки*. Основний показник підготовленості робітників цих професій – рівень сформованості вмінь і навичок керування. В традиційно діючих навчальних планах це повною мірою практично не враховується.

Теоретична підготовка майбутніх машиністів будівельних машин включає вивчення багатьох прикладних наук, що пояснюється складністю засобів праці цих робітників. У зміст спеціальної теоретичної підготовки входять елементи технології слюсарної обробки, технології технічного обслуговування й ремонту, теоретичної механіки й опору матеріалів, електротехніки, машинознавства, гідро- і термодинаміки, теорії роботи двигунів внутрішнього згоряння, технології виробництва будівельно-монтажних робіт, ергономіки, наукової організації праці. Науково-технічні основи професій, що входять у групу машиністів будівельних машин, крім фундаментальних наук, становлять такі галузі прикладних наук, як матеріалознавство, машинознавство, електротехніка, технологія машинобудування, технологія й організація будівельного виробництва, економіка будівництва. Загальнотехнічними предметами є "Матеріалознавство", "Технічне креслення", "Основи економічних знань". У чинній навчально-програмній документації вивчення електротехніки планувалося не для всіх професій, тим часом як електро-обладнання, у тому числі акумулятори, генератори тощо, застосовуються на всіх машинах. Хоча для машиніста гусеничного крана 4-го розряду знання основ електротехніки не є основними, але професійне зростання на виробництві без цих знань буде складним, тому що в міру збільшення вантажопідйомності крана ускладнюється його силове устаткування, більш широко використовуються дизель-електричні двигуни.

За діючими навчальними планами для різних професій машиністів передбачається різний обсяг, а іноді й зміст загальнотехнічної підготовки. Така диференціація не обґрунтована. Результати наших досліджень переконливо свідчать про необхідність однакових вимог до загальнотехнічних предметів для даних професій.

Під час розробки уніфікованих навчальних програм було проведено коректування завдань професійної підготовки майбутніх машиністів будівельних машин з урахуванням потреб сучасного виробництва, змін у характері й змісті праці, форм поділу праці в галузі. Розширення профілю підготовки здійснено за рахунок інтеграції споріднених і спеціальних елементів у змісті навчання, посилення ролі елементів, що мають узагальнений характер стосовно сформованих знань, умінням і навичок.

Особливості уніфікованої навчально-програмної документації формально виражалися в:

- ✓ єдиному початковому плані для всіх професій, включених у групу;
- ✓ однаковому переліку спеціальних, загальнотехнічних і загальноосвітніх предметів;
- ✓ однаковому для всіх професій обсязі початкового часу, відведеного на вивчення спеціальних, загальнотехнічних й загальноосвітніх предметів;
- ✓ ідентичної для всіх професій, об'єднаних у групу, послідовністю вивчення навчальних предметів;
- ✓ однакової послідовності вивчення елементів початкового матеріалу у середині спеціальних предметів;
- ✓ єдиних для всіх професій програмах загальнотехнічних і загальноосвітніх предметів;
- ✓ єдиних програмах спеціальних теоретичних предметів і виробничого навчання з диференційованими за професіями спеціальними частинами навчання.

Одне з найважливіших завдань навчання майбутніх машиністів будівельних машин за уніфікованою навчально-програмною документацією (на базі загальноосвітньої й загальнотехнічної підготовки) – формування в учнів професійних знань, умінь і навичок, що є теоретичною і практичною основою швидкої їхньої адаптації до умов виробництва. Знання, вміння й навички згодом будуть сприяти формуванню у них властивості професійної мобільності, можливості в короткий термін освоювати нові марки машин, більш досконалі технологічні процеси, раціональніші прийоми виконання трудових операцій.

Специфіка підготовки за групами професії машиністів будівельних машин конкретизувалася у розв'язанні таких завдань:

- ✓ сформувані в учнів знання, вміння й навички, необхідні для виконання технічного обслуговування й ремонту будівельних машин;
- ✓ забезпечити формування знань про загальну будову систем машин, призначених для комплексної механізації земляних робіт;
- ✓ забезпечити формування первинних навичок керування землерийно-транспортними або землерийними й вантажопідйомними машинами;
- ✓ сформувані в учнів знання, уміння й навички, необхідні для керування окремими машинами в межах професійно-кваліфікаційної характеристики на конкретну професію.

Відповідно до мети підготовки кваліфікованих робітників за групами професій машиністів будівельних машин нами був розроблений уніфікований навчальний план. Після коригування за результатами дослідження цей план став єдиним (замість чотирьох, що діяли традиційно) для 16-ти професій машиністів, котрі готуються у профтехучилищах. Було передбачено два варіанти плану: перший для 14-ти професій, другий – для 2-х. У другому варіанті (машиніст кранів по керуванню баштовими самохідними кранами, машиніст кранів по керуванню козловими й мостовими кранами) навчальний предмет "Двигуни" замінявся предметом "Електродвигуни й електропривід", а замість "Основ безпеки руху" було запропоноване вивчення курсу "Правила безпечної експлуатації вантажопідйомних механізмів".

Відповідно до уніфікованого навчального плану передбачене вивчення таких спеціальних теоретичних предметів: "Двигуни", "Будова машин", "Організація й технологія виконання робіт", "Правила дорожнього руху", "Основи безпеки руху". Запровадження цих предметів створило можливість для паралельного вивчення будови двигунів і власне машин, що дозволило підготувати учнів до освоєння прийомів запуску двигуна й керування машинами, а також здійснити спеціалізацію викладачів, поліпшити матеріально-технічне оснащення кабінетів і лабораторій.

Центральне місце в системі спеціальної теоретичної підготовки майбутніх машиністів займає навчальний предмет "Будова машин", структура й зміст якого найбільш повно відображають особливості, характерні для всіх спеціальних теоретичних курсів у процесі підготовки за групами професій механізованої праці.

Навчальні предмети "Будова машин" і "Двигуни" з точки зору вирішуваних дидактичних завдань можна розглядати як єдину навчальну дисципліну, оскільки двигун є одним з елементів в конструкції машин. Виділення самостійних курсів проведено з метою оптимізації структури уніфікованого навчального плану, що дозволяє в цьому випадку враховувати величину спільності основних засобів праці для різних професій за компонентами "робочий орган", "трансмісія", "двигун". При цьому виокремлюються предмети, що є загальними для всіх професій машиністів, - "Двигуни", "Правила дорожнього руху", "Основи безпеки руху", і предмети, що містять загальну й спеціальну частини, – "Будова машин", "Організація й технологія виконання робіт (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень уніфікації програм спеціальних предметів

Найменування спеціальних предметів	Обсяг навчальних годин на вивчення					
	предмета в цілому		уніфікованої частини програми		диференційованої частини програми	
	абс., год	віднос., %	абс., год	віднос., %	абс., год	віднос., %
Виробниче навчання	1902	100	852	45	1050	55
Двигуни	80	100	80	100	-	-
Правила дорожнього руху	60	100	60	100	-	-
Основи безпеки руху	80	100	80	100	-	-
Будова машин	178	100	107	60	71	40
Організація і технологія виконання робіт	44	100	30	70	14	30

Основний зміст курсу "Будова машин" становить навчальний матеріал, що розкриває принципову будову машин в цілому, їхніх агрегатів і складальних одиниць, конструктивне виконання й технічне обслуговування конкретних механізмів і систем. Необхідність попередньої загальнотехнічної підготовки зумовлює включення в зміст курсу найпростіших понять з технічної механіки й гідравліки.

Система знань, котра необхідна для машиністів будівельних машин, які готуються за групами професій, визначалася на основі результатів теоретичних досліджень змісту праці машиністів і тенденцій його розвитку, а також аналізу змісту навчання за конкретними професіями. Ця система реалізована в таких розділах курсу "Будова машин": "Відомості з технічної механіки", "Основні поняття гідравліки й пневматики", "Загальний устрій будівельних і дорожніх машин", "Робочі органи будівельних і дорожніх машин", "Системи керування", "Принципи дії, пристрій і конструктивне виконання окремих систем, складальних одиниць механізмів машин".

Визначення раціональної послідовності викладу навчального матеріалу в уніфікованій програмі визначалася на підставі логічного (тематичного і поелементного) і дидактичного аналізів. Так, доцільною визнана запропонована В. Безпальком конструктивна схема вивчення, яка в розгорнутому вигляді включає такі компоненти: *робочий орган* → *виконавчий механізм* → *система керування* → *передавальний механізм* → *двигун*.

Уніфікований навчальний план для підготовки машиністів за групами професій в остаточному варіанті не передбачав вивчення учнями теорії загальносполукарних робіт, що мала місце в допрофесійній підготовці учнів на уроках трудового навчання в загальноосвітній школі. Ці знання послідовно відновлювалися учнями за допомогою майстра виробничого навчання. Система планово-попереджувальних ремонтів включена в курс "Будова машин".

Більшу складність у процесі побудови уніфікованих навчальних програм становив відбір професійних умінь і навичок, визначення їхнього взаємозв'язку в програмах виробничого навчання для підготовки машиністів будівельних машин за групами професій.

У програмі виробничого навчання можна виділити комплекси вмінь і навичок, що входять складовою частиною в технологічний процес. Таких комплексів виявилось п'ять: 1) керування пересуванням; 2) керування робочими органами; 3) керування пересуванням і робочими органами вхолосту; 4) керування робочими органами з метою впливу на предмет праці; 5) керування робочими органами пересуванням з метою впливу на предмет праці.

Подібні найменування комплексів умінь і навичок, що характеризують послідовність формування вмінь і навичок керування, свідчать тільки про їхню однотипність для всіх професій групи, проте кожний із них має різний зміст для конкретної професії, що не відбивається на послідовності формування вмінь і навичок.

Керування пересуванням і керування робочими органами вхолосту можна здійснювати в будь-якій черговості, але обов'язково перед оволодінням іншими комплексами вмінь і навичок. Формування в учнів без попередньої підготовки навичок на більш високому рівні узагальнень (керування пересуванням і робочими органами вхолосту, керування пересуванням і робочими органами з метою впливу на предмет праці) може привести до неправильного виконання найпростіших прийомів, що буде гальмувати формування швидкісних навичок у процесі опанування операціями. В процесі формування первинних навичок керування пересуванням і робочими органами вхолосту не можна доводити їх до автоматизму, тому що під час переходу до освоєння складових комплексів між сформованими вміннями й навичками повинні встановлюватися нові зв'язки, котрі змінюють характер взаємодії й послідовність виконання окремих рухів.

Ефективність формування вмінь і навичок керування, крім раціональної послідовності освоєння, залежить значною мірою й від інформаційного забезпечення. З позицій забезпечення інформацією нами розглядалися тільки прості комплекси вмінь і навичок, які входять у складені комплекси і якості компонентів. Крім засвоєння певного обсягу знань до освоєння комплексів керування в учнів мають бути сформовані вміння й навички щодо запуску двигуна.

Теоретичне вивчення на уроках спеціальних предметів складальних одиниць, механізмів і систем машин триває на лабораторно-практичних роботах під час виробничого навчання. Отже, повну інформацію про будову машин учні одержують тільки після вивчення відповідних тем програми виробничого навчання (розбірно-складальні роботи). Тому вивчення розбірно-складальних робіт в уніфікованій програмі планувалося до освоєння вмінь і навичок керування.

Поряд з функціями керування суттєве значення в праці машиністів мають функції обслуговування. Необхідність формування вмінь і навичок, що забезпечують реалізацію цих функцій, була врахована в структурі уніфікованої програми з виробничого навчання.

Уміння й навички контролю й організації є допоміжними, тому оволодіння ними передбачалося в процесі формування основних умінь і навичок.

Функції обслуговування реалізуються учнями в двох напрямках: технічне обслуговування й ремонт. З огляду на сталу тенденцію до скорочення частки функцій обслуговування в праці машиністів, в уніфікованій навчальній програмі було зроблено акцент на профілактику технічного стану машин. Технічне обслуговування включає діагностику й регулювальні роботи, заміну відповідних деталей і змащування, тобто вимагає знань будови машин. Тому розділ програми з виробничого навчання, що передбачав формування вмінь і навичок з технічного обслуговування машин, вивчався на другому курсі (друге півріччя).

Така пильна увага до технічного обслуговування в уніфікованій програмі виробничого навчання не виключала вивчення ремонту машин. У змісті цієї частини програми були виділені дві складові – загальноосвітня підготовка і власне виконання ремонтних операцій. Як показало вивчення рівня загальноосвітньої підготовки вступників до профтехучилищ, 70-80% з них на уроках трудового навчання або в побуті виконували розмітку, виправлення, різання, обпилювання, свердління, рубання. Незважаючи на те, що вміння й навички виконання загальноосвітніх операцій у тих учнів, які вступили до профтехучилищ, були не на професійному рівні, ми вважали можливим скоротити обсяг загальноосвітніх робіт в експериментальній програмі до 348 годин у порівнянні з 576 годинами у чинній програмі.

Планування на початку програми виробничого навчання загальноосвітніх операцій пояснюється такими причинами: *виконання загальноосвітніх операцій є найбільш знайомим видом діяльності для учнів, тобто дозволяє активізувати їхню адаптацію до умов профтехучилища; загальноосвітня підготовка - відносно самостійний розділ професійної підготовки машиністів будівельних машин, вона не впливає на формування вмінь і навичок керування, рівень допрофесійної підготовки учнів з цього розділу найбільш високий порівняно з іншими розділами; теоретична підготовка учнів у цьому випадку вимагає найменших витрат навчального часу.*

Відповідно до уніфікованої програми підготовка до вивчення ремонту проводилася в процесі виконання розбірно-складальних робіт. У цей період формувалися вміння й навички добору й використання інструменту (гайкові ключі, викрутки, щупи, індикатори), проводилося ознайомлення учнів з найпростішими регулювальними роботами, а також з можливими несправностями, їхніми зовнішніми ознаками й способами усунення.

Ремонтні операції вивчалися з орієнтацією на систему машин. Вивчення цього розділу програми було організовано на базових підприємствах, при цьому передбачалося переміщення учнів по робочих місцях. На прикладі системи машин вирішувалися всі дидактичні завдання виробничого навчання. Наприклад, навчання керуванню пересуванням планувалося проводити на одноковшовому екскаваторі, бульдозері, автогрейдері. Для засвоєння учнями знань про будову машин розбірно-складальні роботи проводилися на складальних одиницях різних систем машин. Це дало можливість демонструвати учням спільність науково-технічних основ виробництва, сформувані в них уявлення про ступінь спільності агрегатів складальних одиниць і механізмів різних машин.

Як базову модель під час освоєння учнями вмінь і навичок було використано одноковшовий екскаватор, оскільки було виявлено, що універсальні одноковшові екскаватори характеризуються найбільш високим ступенем спільності в порівнянні з усіма розглянутими будівельними машинами. З погляду організації й технології виконання робіт є

три напрями спеціалізації машиністів, що відповідають видам робіт: 1) *земляні*; 2) *навантажувально-розвантажувальні*; 3) *монтажні*. Висока універсальність одноковшового екскаватора й необхідність спеціалізації випускників профтехучилищ на одному з видів робіт стали причиною виділити у середині групи професій дві підгрупи, до кожної з яких включено професію машиніста екскаватора одноковшового (*перша* – машиністи екскаваторів одноковшових, кранів гусеничних і пневмоколісних; *друга* – машиністи бульдозерів, скреперів, грейдерів).

В уніфікованій навчальній програмі враховувалася значущість навчального матеріалу для майбутньої професійної діяльності машиністів будівельних машин і необхідний для її здійснення рівень й обсяг сформованих умінь і навичок. У процесі експериментального дослідження кількість навчального часу, що доводиться на кожного учня, збільшувалася за рахунок організації паралельного виконання розбірно-складальних робіт і керування в умовах ланкової форми навчання.

Можливість і доцільність використання в навчальному процесі уніфікованої навчально-програмної документації підтверджується результатами експерименту.

Експериментальна перевірка уніфікованої навчально-програмної документації здійснювалася в чотирьох училищах ("Євпаторійське професійно-технічне будівельне училище", "Керченське професійно-технічне будівельне училище", "Сімферопольське професійно-технічне будівельне училище", "Феодосійське професійно-технічне будівельне училище") у чотирьох навчальних групах учнів. Для оцінки ефективності навчання використовувалися результати комплексного аналізу таких показників, як поточна й підсумкова успішність учнів, результати контрольних і перевірочних робіт з покомпонентною їхньою оцінкою, результати спостережень на уроках спеціальних теоретичних предметів і виробничого навчання.

Аналіз навчальної діяльності учнів експериментальних груп з точки зору успішності навчання показав, що зміст уніфікованих програм професійної підготовки в цілому засвоєно. Близько 80% учнів одержали 5-й підвищений кваліфікаційний розряд, у тому числі, четверо учнів тарифікувалися як машиністи кранів 5-го розряду.

Із пробними роботами, що відповідають 5-му розряду, успішно справились 83,6% учнів. При цьому виконання норми виробітку становило 100-110%, а кількість робіт у більшості випадків було оцінено як добре.

Результати кваліфікаційного іспиту засвідчили успішне засвоєння учнями експериментальних груп змісту програм спеціальних теоретичних предметів. Так, середній бал за оцінками, виставленими кваліфікаційною комісією, склав 3,8.

Одним із основних показників, що характеризують рівень професійної підготовки майбутніх машиністів, є їхня готовність до реалізації у виробничих умовах функції керування. Оцінка ефективності навчання вмінням і навичкам керування проводилася на підставі аналізу перевірочних робіт, проведених на II-му і III-му курсах. Коефіцієнт засвоєння за трьома роботами для обох експериментальних груп був в інтервалі від 0,79 до 0,88, а середній бал – від 3,6 до 4,1. Підтвердженням успішності оволодіння вміннями й навичками керування стала також оцінка за елементи завдання. Коефіцієнт засвоєння для різних компонентів знаходився в інтервалі від 0,76 до 0,91, а середній бал – від 3,7 до 4,3.

Висновок. Результати проведеного дослідження засвідчують, що уніфіковані програми спеціальних предметів можуть реалізувати різнобічні завдання підготовки робітників за групами професій, серед яких важливе місце займає підвищення питомої ваги навчального матеріалу, спрямованого на формування умінь виконувати комплекси операцій і видів робіт. Це, в свою чергу, дозволяє скорочувати терміни адаптації молодих робітників до умов виробництва і розвивати гнучкі професійні вміння і навички.

УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПТНЗ ЗАЛІЗНИЧНОГО ПРОФІЛЮ ШЛЯХОМ РОЗРОБКИ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ТА ДРУКОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ВИДАНЬ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Постійне зростання української економіки та валового національного продукту та інтенсифікація вантажних і пасажирських перевезень вимагають якісної підготовки робітничих кадрів масових залізничних професій. Слід зазначити, що заклади професійно-технічної освіти підпорядковані різним міністерством, а саме, Міністерству освіти і науки та Міністерству транспорту і зв'язку. Навчання в ПТНЗ, підпорядкованих різним міністерствам, за своєю технологією та якістю майже не відрізнялося. Це можна пояснити наступними чинниками:

- по-перше – всі навчальні заклади: училища, ліцеї, технікуми, технічні школи знаходилися в минулому на одній «відстані» від виробничого процесу;
- по-друге – навчальний процес здійснювався традиційними методами з використанням дошки, крейди, плакатів, друкованих навчальних видань та посібників.

В наші часи даний баланс порушено й ПТНЗ, підпорядковані Міністерству освіти та науки, мають значні труднощі для виконання навчальних програм, пов'язаних з проходженням учнями виробничої практики та працевлаштуванням.

Поряд з цим, залізниці України стрімко перебувають свою роботу на інтенсивні технології:

- машиністи водять пасажирські поїзди на відстані 500-600 км в один бік;
- маневрові роботи на залізничних станціях виконують «одноосібно»;
- в дію вводяться дільниці зі швидкісним рухом;
- локомотивний та вагонний парк оснащується рухомим складом нового покоління, який оснащено комп'ютерами та електронним обладнанням.

Ці умови вимагають перебудови навчального процесу в ПТНЗ, які підпорядковані Міністерству освіти та науки України, відповідно до сучасних потреб виробництва та транспорту з врахуванням їх регіональних особливостей.

Постановка завдання. На нашу думку, одним із напрямків підвищення ефективності навчального процесу в ПТНЗ залізничного профілю (відповідно до регіональних потреб залізниць) є розробка та застосування електронних навчальних видань та навчальних посібників з широким використанням передових комп'ютерних технологій та Flash-анімацій.

Виклад проблеми з теми дослідження. Викладачами нашого навчального закладу, фахівцями Тов. «Компанія СМІТ», Харківського національного університету електроніки під керівництвом академіка С.У. Гончаренка вперше розроблено для учнів та студентів залізничних професій електронний навчальний посібник: «Будова та ремонт електровозів і пасажирських вагонів», як виконання Постанови Кабінету Міністрів України за № 1300 від 20.08.2003 р. «Про затвердження Державної програми інформатизації та комп'ютеризації навчальних закладів на 2004-2007 роки».

Навчальний електронний посібник розраховано для таких залізничних професій:

- машиніст електровозу;
- помічник машиніста електровозу;
- слюсар з ремонту рухомого складу;
- провідник пасажирського вагону;
- оглядач-ремонтник вагонів та складач поїздів.

Посібник складається з двох основних частин: **Електровози** та **Вагони**, а також має **Глосарій** технічних термінів залізничного рухомого складу та **Додатки**, як банк довідкової навчальної інформації. Матеріал викладено згідно до вимог Замовника державною мовою.

Структура електронного навчального посібника передбачає навчання та тренування за допомогою електронних тренажерів студентів, учнів та слухачів з таких напрямків формування професійних навичок:

- вміння попереджувати виникнення критичних та аварійних ситуацій;
- вміння ліквідувати можливі несправності;
- вміння професійно вирішувати поточні виробничі ситуації;
- вміння оптимізувати свої дії в штатних та екстремальних ситуаціях тощо.

Посібник сприяє формуванню та закріпленню під час навчального процесу наступних професійно важливих якостей, а саме:

- професійної пам'яті;
- переключення уваги з об'єкту на об'єкт;
- швидкості протікання процесу мислення;
- розвиненню просторової уяви;
- оцінюванню, рефлексії та корекції власних дій;
- розширенню внутрішнього плану дій (ВПД) внаслідок накопичення практичного досвіду.

Розроблена й використана в посібнику Flash-анімація відображає в динаміці роботу механічного, електричного, пневматичного та гальмівного обладнання рухомого складу. Вона подана у вигляді окремих модулів – *лабораторно-практичних робіт*, й дозволяє наблизити навчання до реальних умов праці на рухомому складі, не утворюючи при цьому певних незручностей на залізниці та загроз, які реально існують на практиці (за наявності високої та низької напруги на рухомому складі та ін.) для учнів, слухачів та студентів.

Контроль навчальної діяльності, самоконтроль знань учнів, тематичні перевірки знань виконуються за допомогою розроблених *контрольних запитань, завдань і тестів*. Відвідування та атестація учнів реєструються у відповідному електронному журналі та можуть бути висвітлені на моніторі у разі потреби.

Даний електронний навчальний посібник виконаний на високому науковому, технічному та психолого-педагогічному рівнях та передбачає:

- використання навчально-методичного матеріалу в навчальному процесі;
- освоєння учнями, студентами та слухачами не менше двох типів рухомого складу за визначений навчальним планом термін часу;
- має необмежені можливості для накопичення нової навчальної інформації.

На підставі викладеного можна зробити *висновки*:

посібник є актуальним за сучасних умов для використання під час навчального процесу, тому може мати широкий попит використання як у системі ПТО, так і в системі підвищення кваліфікації працюючих робітників Укрзалізниці.

Літератури:

1. Крем'як В. Сучасні світові тенденції і розвиток освіти // Професійно-технічна освіта, 2006. – № 1. – С. 19-22.
2. Нікуліна А. Підвищенню кваліфікації – інноваційний розвиток // Професійно-технічна освіта, 2006. – № 1. – С.12-13.
3. Скиба М. Професійне становлення особливості фахівців в умовах ринкової економіки // Професійно-технічна освіта, 2006. – № 1. – С. 22-26.

Different aspects of improving of future specialist's professional education based on the training aids of new generation are developed in this article.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Постановка проблеми. Останніми десятиліттями в світі відбувається інформаційна революція. Вона зумовлена появою глобальних комп'ютерних систем, зокрема Internet та WWW, нових комп'ютерних середовищ, зокрема Windows, бурхливим розвитком комп'ютерних технологій взагалі; а це в свою чергу, спричинило появу та все більш помітне впровадження в освітню галузь так званого дистанційного навчання.

Як наголошують російські науковці, зокрема Є.С. Полат [2, с. 204], дидактичні властивості телекомунікацій якомога краще відповідають пануючим у сучасній освіті дидактично-психологічним тенденціям. Тому доволі важливо не тільки використовувати комп'ютерні технології в системі дистанційної освіти, а й можливості спиратися на них у ситуаціях безпосереднього педагогічного контакту.

Нині накопичено досить обширний фонд програмних засобів навчання, що базуються на застосуванні технології мультимедіа- комп'ютерів.

Мультимедіа – це нова інформаційна технологія, що дозволяє поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- та відеоінформацію, анімацію [1, с.166].

Аналіз раніше проведених досліджень. Останніми роками, як часто наголошується, здійснюється пошук шляхів вивчення іноземної мови на основі використання інформаційно-телекомунікаційних технологій (комп'ютерної графіки, гіпертексту, інформаційних систем, мультимедіа-технологій, віртуальної реальності). Цією проблемою опікуються знамітні науковці: М.Ю. Бухаркіна, В.Ю. Биков, С.М. Володько, Р.С. Гуревич, Г.А. Китайгородська, Є.С. Полат, О.В. Плахотник, Я.В. Романеско, С.О. Сисоєва, Н.Т. Тверезовська, А.В. Христочевський. Дослідження вчених, практиків свідчать, що одним з реальних шляхів інтенсивного вивчення іноземної мови у сучасних умовах є використання в навчальному процесі мультимедіа-технологій, електронних навчальних курсів, телекомунікацій, які дозволять вивчати англійську мову не тільки в навчальній аудиторії в присутності викладача, а й самостійно.

Мета цієї статті – розглянути деякі мультимедійні курси вивчення англійської мови, доцільність їхнього використання, переваги та недоліки.

Властивість мультимедіа – інтерактивність, реалізація цифрового кодування інформації відкриває можливості вивчення іноземних мов за допомогою цих програмних продуктів.

Яких вимог треба дотримуватися під час розробки мультимедійних курсів?

Вважаємо, що цей процес має полягати в наступному:

1. Реально спланований і структурований навчальний матеріал.
2. Курс має супроводжуватись методичним забезпеченням.
3. Забезпечувати централізоване збирання інформації, ведення статистики за результатами навчання.
4. Здійснюватися своєчасне управління та коригування процесу навчання.

Розглянемо наявні курси вивчення англійської мови. **1. Курс вивчення англійської мови “Alice in Wonderland after Lewis Carroll”.** Цей курс розроблений New Media Generation (NMG), (Москва, 1996) і є посібником з вивчення англійської мови для учнів, які мають початкові знання. Він складений у вигляді електронної казки англійською мовою і виконаний у формі гіпертексту із звуковими і текстовими сторінками.

Учень має можливість прослухати озвучений фрагмент казки англійською мовою, що дає можливість засвоїти її зміст. Вправи, що розміщені в курсі, дають можливість конструювати практичні вправи для розвитку письмового мовлення. В цьому курсі є можливість озвучення речень за вибором і порівняння вимови з еталоном.

2. Інтерактивна освітня програма «Мир Алисы». Дана програма випущена фірмою “1С” видавництво “КомТех”, 1996 і побудована за принципом гри, яка моделює сюжет книги Льюїса Керролла “Алиса в стране чудес”. Відмінною особливістю цієї програми як засобу

навчання англійської мови є повна свобода дій учня, проте недолік цієї програми полягає в тому, що є декілька версій перекладу і це обмежує розуміння англійської мови.

Комп'ютерну реалізацію книги можна віднести до гіпермедійних підручників, але в ній відсутній голос, аналіз вимови, ведення статистики за результатами навчання.

Під час мандрівок загадковим світом задзеркала учень наштовхується на різних казкових героїв, спілкується з ними англійською мовою, одержує граматичні, історичні, літературні посилання.

3. Навчальний курс “British Festivals”. Навчальний курс “British Festivals” становить інтерактивний комп'ютерний відеокурс з англійської мови, котрий супроводжується текстами англійською мовою, що дає можливість учням занурюватись в мовленнєве середовище. Як недолік слід відзначити відсутність перекладу тексту. Учні мають можливість записати кожне речення діалогу, прослухати еталон і здійснити порівняння власної мови з ним. Курс містить тренажер з граматики, що дозволяє вставляти пропущені елементи тексту.

4. Курс англійської мови для спілкування “Complete English.1”, 1996 / English For Communication. Даний курс розроблений фірмою “DISK-T” ((IC) “Диск-Т”, 1995) становить комп'ютерну версію курсу «Английский язык. Интенсивный курс» Т.М. Ігнатової.

Розроблений курс дозволяє відслідкувати матеріал діалогових уроків у повільному темпі, що дає можливість учню засвоїти навчальний матеріал. Але у ньому відсутня синхронізація мови диктора з текстом на екрані, що призводить до додаткових навантажень на учня.

Курс містить контекстно-залежний тематичний гіпертекстовий довідник з граматики англійської мови, збірник віршів та розповідей, які можна прочитати і прослухати.

5. Курс англійської мови (діловий англійський) “Complete English.2”, 1995. Business English. Цей навчальний курс розроблений фірмою “DISK-T” ((IC) “Диск-Т”, 1995), становить спеціалізований курс ділової англійської мови. Він дозволяє вибрати один із 30 типових діалогів з тем, які пов'язані з бізнесом (обговорення умов контракту, умов і термінів сплати, страхування і т. ін.).

Курс включає в себе: структуровані готові шаблони доцільно ділових листів і документів у формі текстів російською і англійською мовами, внутрішній англо-російський словник термінів, поради зі стилістики написання даних листів.

У даному курсі відсутня звукова підтримка; його має сенс використовувати як інструмент написання ділових паперів англійською мовою.

6. Курс «Профессор Хиггинс (версия 2.5) Английский без акцента!». Даний курс розроблений науково-виробничим центром “IntraSoft”, 1997 р. Він становить два тренажери: з фонетики і граматики англійської мови. Особливістю цього курсу навчання є корекція вимови за системою графічного відображення звуку на екрані монітора, що дає можливість учню порівнювати свою вимову з еталоном на екрані і на слух. У системі присутній також апарат регулювання швидкості відтворення мови, що дозволяє відтворювати фрази, слова і речення в різному темпі. Як недолік цього курсу відзначимо неможливість відпрацювання діалогів.

Підсистема “Практична англійська граматика” спрямована на вивчення правил англійської граматики. Цей курс можна використовувати для роботи з викладачем.

6. Курс “English Gold” ТОО “Мультимедиа Технологии”, 1995 р.

Відповідний курс є комплексним курсом вивчення англійської мови, в якому передбачені підсистеми з діалоговими ситуаціями з життя з можливостями багатократного прослуховування своєї та еталонної мови. Він включає 144 уроки, що містять по 12-16 запитань (ситуацій), більш ніж 5000 слів, 1500 малюнків, значну кількість вправ для відпрацювання вимови з прямого та оберненого перекладу, написання диктантів за допомогою озвучення комп'ютером.

З метою систематичного поновлення словникового запасу в курсі реалізована підсистема, що дозволяє учню запам'ятовувати нові слова, писати та вимовляти їх; всього в словнику 1200 слів. У підсистемі реалізований комп'ютерний контроль вимови слів.

До курсу входять гіпертекстові довідники з граматики та фонетики з можливостями прослуховування граматичних конструкцій, відпрацювання вимови.

Підсистема “диктант” дає можливість виконувати письмові вправи (з клавіатури) під диктовку комп’ютера з визначенням і коригуванням помилок.

З метою здійснення занурення учня до інтенсивного мовленнєвого середовища здійснюється перегляд художнього фільму англійською мовою.

Для проведення контролю знань учнів використовується підсистема “екзамен”: ця програма моделює процедуру складання екзамену з англійської мови за програмою TOEFL.

8. Курс англійської мови (англійська на кожний день) “Everyday English in Communication”. Курс щоденної англійської мови в ситуації спілкування розроблений фірмою NMG ((C) ООО NMG, 1996). Програма представлена як віртуальний клас, в якому процес навчання відбувається на віртуальній дошці, а пункти меню і навчальний матеріал написані на ній крейдою від руки.

Підсистема відпрацювання навичок ділового спілкування реалізована послідовно, в двох етапах. На першому етапі учень слухає послідовно фрази англійською та російською мовами, на другому етапі працює з навчальним матеріалом без перекладу.

У курсі передбачено прослуховування фраз декілька раз за бажанням учня, кожний урок має систему граматичних вправ на заповнення пропусків у тексті після попереднього прослуховування, а також вправи на встановлення порядку слів у реченні.

Англо-російський словник містить близько 100000 слів і становить комп’ютерну версію звичайного словника.

9. Навчальний курс “Talk to Me”. Навчальний курс “Talk to Me” розроблений компанією AURALOG і побудований у вигляді розмовного діалогу. Мета програми – відпрацювання і розвиток мовлення. В цьому режимі ведеться інтерактивний діалог з комп’ютером за такою схемою: комп’ютер задає питання в усній або письмовій формі і показує декілька варіантів відповідей на нього. Одночасно з відповіддю учень бачить малюнок, що наштовхує його на вірну відповідь. Учень вимовляє свою відповідь, а комп’ютер розпізнає її та робить висновок чи правильна ця відповідь.

10. Курс англійської мови “English Platinum”. Даний курс розроблений фірмою “Multimedia Technologies Distance Learning Ltd”, виданий у 2000 році, реалізований відповідно до сучасних концепцій комп’ютерних технологій – Multimedia, які базуються на використанні комп’ютерної графіки і звуку. Значний об’єм курсу дозволяє моделювати ситуації в процесі спілкування. Тут надаються засоби контролю за вимовою і швидкістю вимови, за повнотою вивченого матеріалу.

Курс включає в себе такі розділи:

1. Підсистема «Діалог» допомагає навчитись правильно будувати необхідні в спілкуванні фрази і речення, тренувати вимову під час багаторазового прослуховування вимови носіїв мови.

2. Підсистема «Граматики» дозволяє в доступній формі ознайомитись з теоретичним матеріалом з морфології та синтаксису мови, яку вивчають. Таке засвоєння матеріалу відбувається на практиці, а багаторазове тренування граматичних структур дозволяє повністю закріпити граматичний матеріал.

3. Підсистема «Словник» дає повну інформацію про лексичний матеріал до кожного уроку, а також можливість дізнатись про лексичні одиниці, які можна засвоїти під час вивчення курсу.

Ці відомості надають можливість вчителю не тільки навчати, а й контролювати рівень знань учнів. Учні, в свою чергу, мають можливість повторно пройти матеріал, який здався їм важким і закріпити свої знання як в індивідуальній, так і у груповій роботі.

11. Бібліотека навчальних програм з англійської мови “Multimedia Teacher”. Бібліотека навчальних програм складається з трьох лазерних дисків.

Диск № 1 вміщує в себе 6 навчальних програм:

1. Peter’s Alphabet Adventure.
2. Introduction Games in English.
3. Англійська на дозвіллі 1.0.

4. Learn to Speak English 3.1.
5. Слайд-фільм за кінофільмом «Тутсі».
6. TOEFEL.

Диск № 2 – це мультимедійний підручник, який містить 234 уроки англійської мови. Матеріал підручника складається з 9 основних підсистем: «Діалог», «Лексика», «Фонетика», «Граматика», «Переклад», «Диктант», «Слайд-фільм», «Екзамен».

Диск №3 презентує систему ігор Tripleplay Play фірми Syracuse Language Systems. Ігри для дітей від 9 років та дорослих зібрані за рівнями складності та тематичними групами, що охоплюють чимало побутових сфер і видів людської діяльності [1, с. 167-168].

12. Мультимедійний підручник англійської мови Learn to Speak English 6.0. Підручник (2 диски) становить повний інтерактивний курс, що складається з 30 уроків. Кожний урок містить в собі окрему тему, необхідний лексичний, граматичний матеріал для формування навичок діалогічного та монологічного мовлення. Всі теми пов'язані між собою в єдиний сюжет – подорож по США.

Технічні можливості диску дозволяють не тільки побачити країну власними очима, а й узяти участь у різних діалогах.

Підсистеми English Pronunciation guide формує вимову не лише окремих слів, а й окремих звуків, а також надає можливість побачити правильне розташування органів мовлення під час утворення звуків.

Підсистеми EPG TestMis та LSE TestMis за допомогою мікрофону дозволяють записати вимову учня та вимірювати якість його мовлення.

Висновок

Вищезазначені комп'ютерні навчальні програми з вивчення англійської мови – це технології ХХІ століття, що вирішують цілий комплекс дидактичних і методичних завдань, дозволяють здійснювати індивідуальне навчання, мотивацію, розвиток мислення, творчих здібностей, відображають у більшості комунікативний підхід до навчання іноземної мови.

Література:

1. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології у навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів післядипломної освіти. – Вінниця: ДОВ “Вінниця”, 2004. – 365 с.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.
3. Полат Е.С. Интернет на уроках иностранного языка // Иностраный язык в школе. – 2001. – № 2., № 3. – С. 18-26.
4. Пометун О.І. Сучасний урок: Інтерактивні технології навчання: Навчально-метод. посібник. – К.: А.С.К., 2004. – 192 с.

The article considers some multimedia courses of studying the English language, demands, advantages, disadvantages and also possibilities of their usage in the educational process which let fulfill individual education, motivation, development of thinking, creative abilities. In most cases mentioned items above reflect communicative approach to the studying of the foreign language.

ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПТНЗ

Постановка проблеми. Важливою рисою навчального процесу в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) є професійна спрямованість викладання загальноосвітніх предметів та їх тісний взаємозв'язок. Проте відомо, що в ПТНЗ різних профілів використовується навчальні програми, підручники й посібники з природничо-математичних дисциплін, призначені для учнів X-XI класів загальноосвітніх шкіл. Зрозуміло, що в них немає необхідного зв'язку загальноосвітніх дисциплін з предметами профтехциклу. Як свідчить досвід, учні не завжди вміють використовувати основні положення математики, фізики, хімії тощо для з'ясування і наукового обґрунтування будови, принципу дії обладнання, машин і механізмів. Внаслідок цього їхні знання набувають формального характеру.

На нашу думку, одним з найдійовіших способів професійного спрямування вивчення природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ є метод проектів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням професійної спрямованості викладання загальноосвітніх предметів у ПТНЗ опікувалися С.Я. Батишев, В.Ф. Башарін, Р.С. Гуревич, О.С. Дубинчук, М.І. Махмутов, К.К. Платонов, Л.Д. Хромова та ін. Розробці проективної технології навчання значна увага приділяється в роботах І.Г. Захарової, Є.С. Полат, О.М. Пехоти та ін.

Невирішені питання проблеми. Проведений нами аналіз літератури дає змогу виявити деякі нерозв'язані проблеми, а саме: нині відчувається потреба в розробці якісних проектів, які б забезпечували практичну спрямованість природничо-математичних дисциплін у закладах профтехосвіти.

Метою даної статті є з'ясування суті, мети і принципів застосування проективної технології з метою забезпечення професійної спрямованості вивчення природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основна теза сучасного розуміння методу проектів така: „Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені потрібно, де і як я можу застосувати ці знання” [2, с. 66].

Ідея методу проектів, що народилася з ідеї вільного виховання, нині є інтегрованим компонентом системи освіти. Проте суть її не змінюється – стимулювати інтерес учнів до проблем, які вимагають певних знань; розвиток навичок розв'язування цих проблем, уміння практично застосовувати одержані знання через проектну діяльність; розвиток рефлексорного (за термінологією Дж. Дьюї) або критичного мислення; оволодіння навичками роботи у співпраці, навичками пошуку й аналізу інформації, навичками прогнозування наслідків своєї діяльності тощо.

Суть методу проектів – його спрямування на кінцевий результат, який можна побачити, усвідомити, застосувати в реальній практичній діяльності. Як зазначає Є.С. Полат, „щоб досягнути такого результату, необхідно навчити дітей самостійно мислити, знаходити і розв'язувати проблеми, застосовуючи для цієї мети знання з різних галузей, здатність прогнозувати результати й можливі наслідки різних варіантів розв'язання, вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Метод проектів завжди орієнтується на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову, яку учні виконують протягом певного часу. Цей метод органічно поєднується з груповим (cooperative learning) підходом до навчання” [2, с. 67].

Враховуючи все вищесказане, приходимо до висновку, що проективне навчання відрізняється від інших форм діяльності такими чинниками:

- наявність ідеї, що передбачає нове розв'язання наявної проблеми;

- „відчутні” форми кінцевого результату: якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв’язання, якщо практична – конкретний результат, готовий до впровадження;
- необхідність реалізації проекту;
- можливість масового використання результатів проектування.

Наше дослідження дає змогу констатувати, що в основу проективної технології навчання покладено такі принципи:

- індивідуальна зацікавленість учнів;
- значущість проекту в соціальному, науковому або практичному розумінні, що вимагає дослідницького пошуку для розв’язання проблеми;
- творча самостійність;
- матеріальність результатів проектування;
- практична реалізація теоретичних знань.

Безперечно, вміння застосовувати під час навчання метод проектів – показник високої кваліфікація педагога. Тому, на думку Є.С. Полат, педагогові потрібно дотримуватися основних вимог щодо використання методу проектів [2, с. 68]:

- наявність важливої в дослідницькому, творчому плані проблеми (завдання), що потребує інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її розв’язання (наприклад, дослідження демографічної проблеми в різних регіонах світу; проблема впливу кислотних дощів на довкілля тощо);

– практична, теоретична, пізнавальна вагомість передбачуваних результатів (наприклад, доповідь у відповідні служби про демографічний стан певного регіону, чинники, що впливають на цей стан, тенденції, що простежуються в розвитку цієї проблеми, спільний випуск газети, альманаху з репортажами з місця подій тощо);

- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- структурування змістової частини проекту (з указуванням поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів: визначення проблеми досліджуваних завдань, що впливають з неї, висунення гіпотези їх розв’язання, обговорення методів дослідження, оформлення кінцевих результатів, аналіз отриманих даних, підбиття підсумків, коректування, висновки.

Для правильної та раціональної організації проективної діяльності важливо чітко уявляти структуру проекту: суб’єкт, об’єкт, результат проектування.

Суб’єктом проекту може бути учень або група учнів. Об’єктом – навчальна проблема. Можливі різні підстави для вибору тематики проекту. Її можуть сформулювати фахівці, викладач (з урахуванням навчальної ситуації зі свого предмета, інтересів і здібностей учнів). Тематику проекту можуть запропонувати й самі учні [3, с. 152].

Тематика проектів може бути пов’язаною з будь-яким аспектом життя учня в ПТНЗ і за його межами:

- організація будь-яких заходів;
- дослідницька, виробнича, навчальна діяльність;
- організація зв’язків з іншими ПТНЗ, СЗШ, ВНЗ, з виробництвом;
- оформлення, обладнання кабінетів, коридорів, спортзалів тощо;
- розв’язування проблем працевлаштування тощо.

Як показує власний педагогічний досвід, сформулювати тему, проблему проекту, варіанти її вирішення, технологію здійснення, перспективи можливо, використовуючи технологію „мозковий штурм”.

Так, наприклад, під час складання проекту проведення декади природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ планування заходів можна здійснити за допомогою інтерактивної технології „мозковий штурм”. Окремо збираються учні кожної групи і висловлюють пропозиції щодо проведення декади. Серед усіх висунутих пропозицій за допомогою „мозкового штурму” обираються найбільш цікаві і доцільні. Учні об’єднуються в групи за напрямками роботи і починають планування своєї діяльності. Результати проектів – предметні газети; конкурси ребусів, кросвордів, цікавих задач; позакласні природничо-математичні заходи; випуск радіопрограми; відкриті уроки, що готує викладач разом з учнями тощо.

На нашу думку, в процесі вибору теми проектування потрібно врахувати такі чинники: індивідуальні особливості учнів, їхні розумові та психологічні можливості; навчально-матеріальну та виробничу базу ПТНЗ; міжпредметні та міжциклові зв'язки, залучення знань з різних галузей; громадсько корисну або особисту значущість проекту; дотримання техніки безпеки; професійну важливість проекту; інтереси й можливості учнів і викладача тощо.

Результати проектування, як зазначалося вище, повинні бути матеріальними, представленими у вигляді посібника, доповіді, альбому, макету, таблиці, відеофільму, комп'ютерної газети тощо.

У педагогічній літературі є різні підходи до класифікації проектів, проте будь-який проект реалізується за певною схемою, послідовністю. Технологію здійснення проективної діяльності представлено на рис. 1.

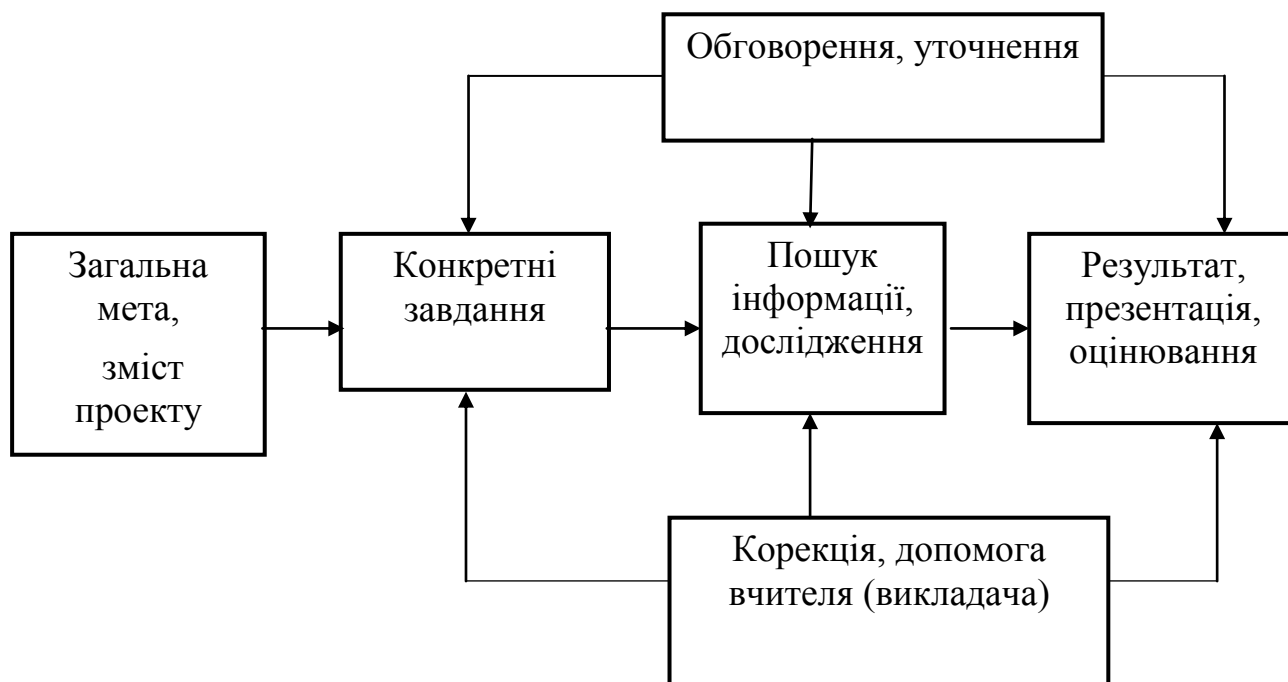


Рис. 1. Схема технологічної моделі проективної діяльності

Як правило, учні I-II курсів ПТНЗ із задоволенням включаються в роботу над проектами, що мають інформаційно-ознайомлювальний характер. Вони досліджують біографію, наукову і творчу діяльність відомих вчених. Часто такі дослідження оформлюються у вигляді доповідей, рефератів, стінних газет, тематичних вечорів, позакласних предметних заходів. Але варто зауважити, що функцією педагога є обов'язкова корекція роботи учнів на проміжних етапах, консультації зі складання плану дослідження, вибору джерел й оформлення інформації. Метою діяльності учнів при роботі над проектом є не тільки отримання знань з певної галузі, але й формування навичок самостійного збирання, знаходження інформації, вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати та презентувати отриману інформацію. Саме ці навички роботи з інформацією необхідні для майбутніх фахівців будь-якого профілю.

Як показує практика використання проективної технології під час вивчення природничо-математичних дисциплін, *правила* організації проективної діяльності можна сформулювати таким чином:

- посильність проекту для учнів;
- наявність необхідних для успішного виконання проекту умов (сформованість відповідної бібліотеки, медіатеки тощо);
- проведення підготовчої роботи (передпроектна діяльність);
- забезпечення керівництва проектом (безпосереднього або прихованого) з боку педагога на кожному етапі проективної діяльності;

- ведення учасниками проекту щоденника, в якому відзначається хід думок, ідей, результатів, відчуттів (рефлексія). Щоденник у майбутньому допоможе учням скласти звіт (якщо проект не є письмовою роботою);
 - індивідуальна оцінка роботи кожного учасника проєктивної діяльності;
 - обов'язкова орієнтація проекту на практику (отримання реального практичного результату) та майбутню професійну діяльність;
 - обов'язкова презентація результатів роботи над проєктом в тому чи іншому вигляді.
- Важливими *чинниками* проєктивної діяльності, на нашу думку, є:
- підвищення мотивації під час розв'язування задач;
 - стимулювання розвитку творчого й інтелектуального потенціалу;
 - розвиток дослідницьких здібностей;
 - технологічний підхід до розв'язування задач;
 - формування почуття відповідальності;
 - створення умов співпраці між педагогом і учнем (багатомірність моделі спілкування);
 - розвиток самостійності;
 - адекватність інформаційно-змістової моделі навчання предметно-професійній спрямованості;
 - цілісність загальноосвітньої, предметно-профільної, професійної підготовки учнів ПТНЗ, загальнокультурного розвитку учнів.

Ключовою ознакою проєктивної діяльності є самостійність вибору, завдяки чому відбувається підвищення мотивації й розвиток творчих здібностей учнів, краще засвоєння навчального матеріалу. Розвиток творчих здібностей і зміщення акценту з інструментального підходу на технологічний відбувається завдяки необхідності вдумливого вибору інструментарію й планування діяльності щодо досягнення найкращого результату. Формування відповідальності відбувається підсвідомо: учень намагається довести собі й іншим, що він зробив правильний вибір і справився із завданням. Варто зауважити, що, на нашу думку, прагнення самоствердитися є головним чинником ефективності проєктивної діяльності. При розв'язуванні практичних задач природно виникають відношення співробітництва між учнями і викладачем завдяки тому, що для всіх учасників проєктування завдання є змістовно цікавим і стимулює до знаходження ефективного розв'язку. Особливо це помітно на прикладі задач, які самостійно сформулював учень.

Підкреслимо, що ініціатива у підборі тематики проєктів, на нашу думку, належить педагогові. Саме він інтегрує матеріал природничо-математичних і спецдисциплін для міцного засвоєння учнями, для розуміння, де і яким чином цей матеріал можна використовувати в майбутній професійній діяльності. Завдяки таким інтегрованим проєктам формується пізнавальний інтерес до природничо-математичних і спецдисциплін, до майбутньої професійної діяльності.

Як було сказано вище, проєктивною діяльністю можна займатися в позаурочний час. Деякі проєкти охоплюють низку взаємопов'язаних між собою тем, об'єднаних одним предметом дослідження. Тому частину проєкту, що за змістом збігається з навчальним матеріалом, можна виконати на уроці. На уроці можна організувати обговорення методів дослідження, джерел інформації, деякі проміжні результати тощо. Всі інші етапи проєктування виконуються в позаурочний час. Захист проєкту, його презентація також здійснюється на уроці. Як показує власний педагогічний досвід і аналіз відповідної літератури, іноді такі проєкти тривають протягом тижнів або місяців. Результатом проєктивної діяльності можуть бути збірник творчих задач, відеофільм, тематичний вечір або вистава, газета тощо.

Наведемо приклад проєкту, який може реалізовуватися з метою забезпечення міжпредметно-міжциклових зв'язків і професійного спрямування вивчення природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ електро- та радіотехнічного профілю.

Тема проєкту: „Застосування похідної під час розв'язування фізичних, хімічних, біологічних, електротехнічних задач”.

Предмети: алгебра, хімія, біологія, фізика, електротехніка.

Вік учнів: II курс ПТНЗ.

Тип проєкту: практико-орієнтований, творчий.

Характер проекту: міжпредметний, груповий.

Мета проекту: вивчення можливості та формування навичок застосування теми „Похідна функції. Застосування похідної” до розв’язування практичних завдань з фізики, хімії, біології, електротехніки .

Завдання проекту:

- виявити та обґрунтувати шляхи застосування даної теми під час вивчення фізики, хімії, біології, електротехніки;
- сформувати навички розв’язування задач з фізики, хімії, біології, електротехніки із застосуванням похідної;
- скласти міні-збірники фізичних, хімічних, біологічних, електротехнічних задач практичного спрямування, які розв’язуються за допомогою похідної функції.

Ідея проекту

Після вивчення теми „Похідна функції. Застосування похідної” (алгебра, II курс ПТНЗ) учням було запропоновано з’ясувати проблему застосування набутих знань під час вивчення спецдисциплін, предметів природничо-математичного циклу.

Робота над проектом (5 уроків)

У результаті колективного обговорення і „мозкового штурму” запропонованої проблеми, прийшли до висновку, що варто розглянути питання застосування похідної у фізиці, хімії, біології, електротехніці. Було сформовано 4 групи учнів, які працювали за такими напрямками:

- 1) практичне застосування похідної під час вивчення хімії;
- 2) практичне застосування похідної під час вивчення біології;
- 3) практичне застосування похідної під час вивчення фізики;
- 4) практичне застосування похідної під час вивчення спецдисциплін (електротехніка).

Разом з викладачем учні з’ясовують об’єкт і предмет дослідження, висловлюють гіпотези можливого розв’язання проблеми, визначають завдання дослідження.

Урок 1. Проведення підготовчої роботи, визначення мети проекту, способів і методів дослідження.

Організація груп

- Сформульовано проблему дослідження.
- Визначено об’єкт, предмет дослідження.
- Висунуто гіпотезу, яка пояснює проблему і вимагає доведення.
- З’ясовано напрями пошуку і роботи з інформацією.
- Учні об’єднано у 4 групи відповідно напрямкам пошуку інформації.
- У групах обрано лідерів, здійснено розподіл ролей у групі.
- В результаті обговорення спочатку у групі, а потім – колективного обговорення, загальної дискусії, з’ясовано методи дослідження.
- Робота в малих групах за окремими напрямками.
- Обмін інформацією в базових групах.

Урок 2. Обмін інформацією та її аналіз, робота в малих групах, робота викладача з лідерами, з’ясування методів роботи, форм звіту.

Організація груп

- Продовження роботи в базових групах з обміну інформацією, сумісний її аналіз.
- Визначення форм і оформлення звітності.
- Робота з експертами (викладачі природничо-математичних і спецдисциплін, кращі учні), виокремлення найбільш аргументованих з наведених членами базової групи і групи експертів аргументів, що підтверджують або спростовують висунуті гіпотези.

– Демонстрація та перевірка розв’язків підібраних задач.

Урок 3. Робота в малих групах зі складання сценарію захисту проекту.

- Завершення збору інформації, обговорення у групах.
- Розподіл ролей для захисту проекту.
- Складання сценарію захисту проекту.

Уроки 4-5. Захист проектів групами за напрямками:

- Застосування похідної під час розв’язування фізичних задач.

- Застосування похідної під час розв'язування хімічних задач.
- Застосування похідної під час розв'язування біологічних задач.
- Застосування похідної під час розв'язування електротехнічних задач.

Узагальнення, висновки, робота на перспективу.

Наведемо орієнтовний перелік тем для проектування під час вивчення природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ.

Алгебра: „Застосування систем рівнянь під час розв'язування фізичних, хімічних, біологічних, електротехнічних задач” (I-II курси ПТНЗ); „Застосування показникової функції та її властивостей під час розв'язування фізичних, хімічних, біологічних, електротехнічних задач” (I-й курс ПТНЗ); „Застосування визначеного інтегралу під час розв'язування фізичних, хімічних, біологічних, електротехнічних задач” (II-й курс ПТНЗ).

Фізика: „Екологічні проблеми використання теплових двигунів” (I-й курс ПТНЗ); „Атомні електростанції та їх безпека (II-й курс ПТНЗ)”; „Проблеми пошуку та використання нових, екологічно чистих джерел енергії. Розвиток енергетики в Україні” (II-й курс ПТНЗ); „Екологічні проблеми акустики” (II-й курс ПТНЗ).

Хімія: „Охорона повітря від забруднення” (I-II курси ПТНЗ); „Значення води в природі й житті людини. Заходи з охорони води від забруднення” (I-II курси ПТНЗ); „Застосування нафтопродуктів у різних сферах життя. Екологічні аспекти, пов'язані з видобутком і переробкою нафти” (I-й курс ПТНЗ); „Значення хімії у створенні нових матеріалів” (II-й курс ПТНЗ); „Енергетична проблема в Україні і світі та способи її розв'язання за допомогою альтернативних джерел енергії” (II-й курс ПТНЗ).

Підсумовуючи, варто сказати, що застосування проєктивної діяльності на уроках і в позаурочний час у ПТНЗ крім демонстрації практичного застосування навчального матеріалу в майбутній професійній діяльності, дозволяє вирішити низку таких освітніх завдань:

- підсилення мотивації учнів;
- розвиток здібностей до активної практичної діяльності;
- розвиток творчого й самостійного підходу до розв'язання виникаючих проблем;
- здобуття навичок роботи з різною інформацією;
- розвиток дослідницької діяльності учнів;
- набуття учнями досвіду публічних виступів і роботи у співробітництві;
- розвиток в учнів відповідальності, обов'язковості, поважного ставлення до навчання;
- здобуття учнями навичок самоконтролю, самооцінки, рефлексії;
- стосунки *учень–викладач* у проєктивній діяльності базуються на принципах співробітництва тощо.

На нашу думку, треба зупинитися й на недоліках проєктивної діяльності:

- на початковому етапі більшість учнів не розуміють сенсу проєктивної діяльності, її сутності;
- проєктивна діяльність передбачає самостійність учнів. Але деякі учні, залишившись неконтрольованими з боку викладача, не виконують отримані завдання. Це спричиняє відставання від програми. З такими учнями потрібно працювати індивідуально (з планування і представлення результатів їхньої діяльності);
- нерівномірність навантаження на різних етапах діяльності;
- збільшення емоційного навантаження на викладача та учнів;
- вимагає значної кількості часу і подальшої корекції знань учнів тощо.

Отже, раціональне використання проєктивної технології і її розумне поєднання з традиційними формами навчання сприятиме, на нашу думку, розвитку творчих і професійних навичок учнів, забезпеченню цілісності загальноосвітньої і професійної підготовки учнів ПТНЗ, професійному спрямуванню вивчення природничо-математичних дисциплін у ПТНЗ, наступності вивчення природничо-математичних дисциплін у СЗШ, ПТНЗ і ВНЗ.

Література:

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студентов пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 272 с.

3. Освітні технології: Навч.-метод. посібн. / О.М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2003. – 255 с.

Main point, goal and principles of projective activity organization as a means of professional assignment study of natural sciences and mathematics in vocational schools are clarified in the article.

УДК 93(477)

*Л.П. Громова, Л.В. Жиліна
м. Вінниця, Україна*

З ДОСВІДУ РОЗРОБКИ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ

Постановка проблеми. Згідно з наказом № 802 Міністерства освіти та науки України від 4.12.2003 р. “Про затвердження заходів щодо реалізації Програми розвитку системи дистанційного навчання на 2004 – 2006 рр” у Вінницькому національному технічному університеті ведеться підготовка до впровадження системи дистанційного навчання. З цією метою створено Центр дистанційної освіти (ЦДО ВНТУ), одним із завдань якого є забезпечення швидкого і масового створення дистанційних курсів.

Серед заходів, передбачених наказом № 802 Міністерства освіти та науки України, є й такі, що мають метою забезпечення розробки методики створення та використання дистанційних курсів у навчальному процесі на основі сучасних педагогічних, інформаційних та комунікаційних технологій. Кафедри університету, особливо ті, котрі працюють із студентами першого курсу, почали роботу зі створення навчально-методичного комплексу, що має складатися з теоретичної, практичної та контрольної частин.

Аналіз попередніх досліджень. Нормативні документи, які стосуються проблем дистанційної освіти, не містять чіткого (і обов’язкового) переліку матеріалів, з яких має складатися комплекс. Так, у типовому Положенні про дистанційну форму навчання, розробленому відповідно до рішення круглого столу, що відбувся у Вінниці 11 жовтня 2002 року на конференції ІОН 2002, записано: “Комплекс побудований за модульним принципом і містить необхідну навчальну інформацію, сконцентровану в будь-якому вигляді, в тому числі, електронного посібника, друкованих матеріалів, методичних рекомендацій для слухачів та викладачів, засобів контролю тощо”.

Нині є безліч різних, інколи взаємовиключних версій з питання про те, як має виглядати навчально-методичний комплекс для студентів дистанційної форми навчання. З метою надання допомоги викладачам, які працюють над створенням навчальної літератури для дистанційного навчання, ЦДО ВНТУ видав 2 посібники [2, 3], в яких розглянуті основи планування і розробки курсів для дистанційної форми навчання. Спираючись на методичні рекомендації, що містять названі посібники, авторами цієї статті була зроблена спроба створити електронний навчальний посібник (ЕНП) з дисципліни «Історія України» для студентів вищих навчальних закладів негуманітарного профілю.

Мета цієї статті – висвітлити деякі шляхи та проблеми створення навчальних посібників для дистанційної форми освіти в області гуманітарних наук на прикладі навчального посібника з історії України для студентів всіх бакалаврських напрямів.

Оскільки процес створення електронного навчального посібника вимагає одночасно знань як у предметній області, для якої створюється підручник, так і в області інформаційних технологій, процес його створення, як правило, передбачає співпрацю двох фахівців – «предметника» (в даному випадку викладача історії України) та фахівця в галузі інформаційних технологій.

Підручник з дисципліни «Історія України», про який йдеться в цій статті, може слугувати яскравим прикладом плідності та результативності такої співпраці.

Структура електронного комп'ютерного підручника з дисципліни «Історія України» визначається двома чинниками:

- змістом навчальної дисципліни;
- стандартом ДСТУ 3008-95, який поширюється на звіти в сфері науки і техніки.

Стандарт встановлює загальні вимоги до структури, викладення та оформлення наукових звітів. ЦДО ВНТУ рекомендує орієнтуватися на цей стандарт під час створення посібників.

Основні структурні одиниці електронного навчального посібника з дисципліни «Історія України» можуть бути такими:



1. Зміст посібника. Містить впорядкований перелік використаних у посібнику структурних одиниць із зазначенням відповідних сторінок.

2. Передмова. Дає пояснення щодо викладеного матеріалу. Зокрема, саме у передмові доцільно пояснити користувачам, що ЕНП не є вичерпним джерелом вивчення історії України та дати посилання на підручники та іншу літературу, якою бажано скористатися в процесі вивчення тих чи інших тем курсу.

3. Вступ. Містить короткий огляд предмета навчання, пояснення до структури та до способу користування посібником.

4. Модулі, кожний з яких об'єднує кілька тем програми дисципліни і становить собою логічно завершену одиницю курсу. Кожна з тем курсу починається з визначення мети вивчення даного конкретного матеріалу із зазначенням того, що одержить студент чи учень після засвоєння матеріалу цієї частини. Далі подається стисле, згруповане в окремі блоки,

викладення ключових моментів теми. Використання комп'ютерних технологій забезпечує можливість насичення теми ілюстративним матеріалом: малюнками, таблицями, графіками.

5. Питання для самоконтролю. Містить перелік питань для самоконтролю засвоєного матеріалу. Розміщені наприкінці кожної теми.

6. Питання для тестового контролю. Електронний навчальний посібник передбачає функціонування тестової системи, про особливості якої буде сказано нижче.

7. Предметний покажчик. Містить перелік основних термінів та визначень посібника та номерів сторінок, на яких ці позначення зустрічаються.

8. Перелік літератури. Містить нумерований перелік літератури, на яку є посилання в тексті посібника.

Процес створення ЕНП, як правило, поділяється на дві частини:

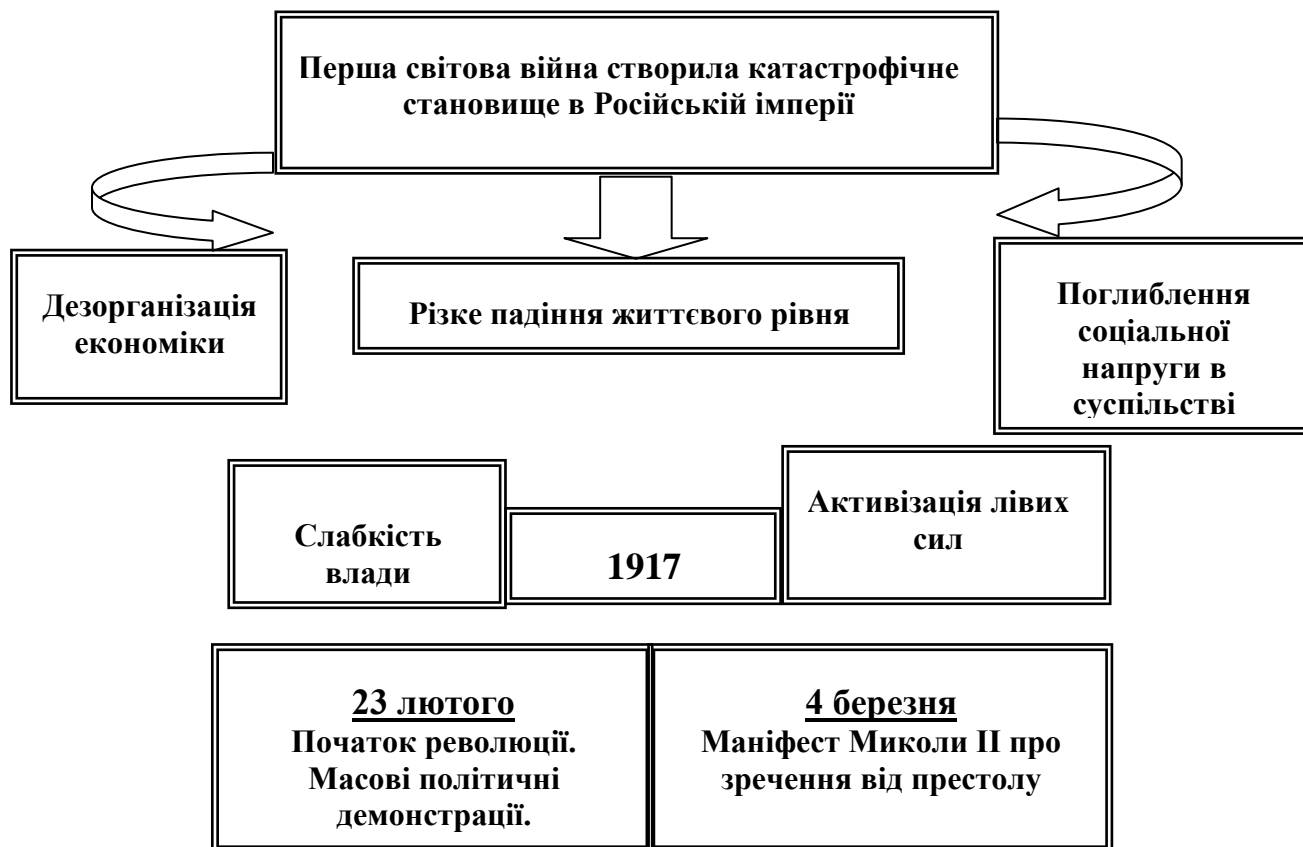
- розробка методичного наповнення;
- дизайн курсу.

Слід пам'ятати, що одним із принципів дистанційного навчання є принцип **пріоритетності педагогічного підходу** під час проектування освітнього процесу в системі дистанційної освіти (СДО). Він означає, що проектування СДО слід починати з розробки теоретичних концепцій, створення дидактичних моделей тих явищ, що передбачається реалізувати, їхнього ґрунтовного методичного забезпечення. Набутий досвід дозволяє стверджувати, що коли пріоритетною є педагогічна, методична сторона, система виходить більш ефективною. Саме тому термін «дизайн» має в даному конкретному випадку два значення. З одного боку, це методичний дизайн – структурування текстів, логічне вишиковування матеріалу, чітке викладення висновків, проектування структури поняттєво-категоріального апарату та контрольних заходів. Дуже важлива частина методичного дизайну – формування гіпертекстової структури курсу, тобто системи посилань і переходів між поняттями, змістовими та інструментальними блоками. З іншого боку, дизайн – це «вбудовування» текстів, написаних викладачем, у стандартну веб-структуру, формування системи переходів і посилань, розробка і реалізація колірної вирішення, підбір ілюстрацій, розробка специфічних способів візуалізації тощо.

Електронний навчальний посібник з дисципліни «Історія України» має свої особливості:

1. Одним із принципів дистанційного навчання є принцип неантагоністичності дистанційної освіти наявним формам навчання. Тому в передмові до електронного навчального посібника бажано переконливо показати, якими ще освітніми ресурсами (в тому числі паперовими носіями інформації) бажано користуватися студенту для повноцінного засвоєння матеріалу дисципліни. Бажано рекомендувати студентам 1-2 основних підручники. Причому, це повинні бути досить розповсюджені підручники, що мають грифи Міністерства освіти. Звичайно, підручник має максимально відповідати держстандарту. Окреме питання – зв'язок тем курсу з текстами підручника. Зрозуміло, структура курсу і підручника може не збігатися, особливо у випадку, якщо дистанційний курс і, зокрема, електронний навчальний посібник розроблені викладачем самостійно. В такому випадку наприкінці теми мають бути чіткі вказівки на відповідність тем курсу та глав зазначеного підручника.

2. Структурування навчального матеріалу. Психологічні особливості контактів викладача і студентів при дистанційній формі навчання диктують необхідність дещо іншого підходу до структурування навчального матеріалу. Широко відомі і використовуються в педагогічній практиці методи логічного структурування навчального матеріалу, що дозволяють наочно уявити собі як всю сукупність дидактичних одиниць, так і їхній взаємозв'язок та ієрархію. Один з них – опорно-логічні схеми, що представляють структуру матеріалу в образно-символічно-текстовому вигляді.



З одного боку, це чудовий інструмент проектування змісту, з іншого, – ефективний засіб візуалізації матеріалу. Як відомо, людина запам'ятовує **10%** з того, що читає, **20%** з того, що чує, **30%** з того, що бачить, **50%** з того, що одночасно бачить і чує. Тому саме цей метод доцільно використовувати в процесі структурування навчального матеріалу з дисципліни «Історія України». Він дозволяє уникнути багатослівності, властивій багатьом підручникам з цієї дисципліни, зробити поданий матеріал наочним за допомогою значної кількості яскраво оформлених таблиць, схем, графіків.

Під час створення електронного навчального посібника бажано пам'ятати, що змістовна частина його – це не весь текст, що підлягає засвоєнню, а своєрідний орієнтир, котрий показує студенту структуру засвоєного змісту, ієрархію категорій і понять, проблемні місця теми та пояснює, на що звернути особливу увагу, яким чином краще працювати над матеріалом тощо. Отже, якщо в звичайному підручнику або курсі лекцій відображений весь необхідний зміст, то в ЕНП – тези або конспект лекцій. Саме тому кожна тема курсу має бути логічно завершеною. Якщо зміст неможливо вмістити в одну тему, розділяти його треба так, щоб підтеми були логічно обґрунтовані і їм можна було дати свій заголовок. Кожна тема має містити приблизно рівну кількість нових дидактичних одиниць, чим забезпечується рівномірність завантаження студента протягом навчального періоду.

3. Застосування тестів. У технологіях дистанційного навчання саме тестування розроблене найбільш повно і чітко. Тести використовуються для тренування (самоперевірки) і контрольних вправ, адже професійно складений педагогічний тест є інструментальним засобом, використання якого дозволяє із заданою точністю визначити надійність і валідність проведених вимірів.

Виділяють п'ять загальних вимог до тестів:

- валідність (адекватність). Розрізняють змістову і функціональну валідність: перша – це відповідність тесту змісту контрольованого навчального матеріалу, друга – відповідність тесту оцінюваному рівню діяльності;
- визначеність (загальнозрозумілість);
- простота;
- однозначність;
- надійність.

Під час створення тестових завдань необхідно дотримуватись певних загальних правил (принципів) розробки тесту:

- визначення значимості знань, що перевіряються, у загальній системі знань;
- відповідність тесту цілям тестування;
- взаємозв'язок змісту і форми;
- змістовна правильність тестових завдань;
- відповідність змісту тесту рівню сучасного стану науки;
- комплексність і збалансованість змісту тесту;
- системність змісту;
- варіативність змісту;
- тестові завдання із зростанням складності.

Оптимальне відображення змісту освіти в системі тестових завдань передбачає необхідність добору такого контрольного матеріалу, відповіді на який з дуже високою імовірністю свідчили б про рівень підготовленості кожного студента.

4. Використання гіперпосилань. Стосовно дистанційного навчання поява протоколу <http>, що забезпечує можливість переходу від одного ресурсу до іншого, незалежно від місця їхнього розташування, різко розширила можливості подання навчального матеріалу і взаємодії в рамках навчального процесу. З використанням гіперпосилань перехід з одного документа чи його частини в інший документ чи частину здійснюється простим натисканням миші на виділеному фрагменті, при цьому немає значення, де знаходиться даний документ – на тому самому сайті чи в неосяжному морі інформації, розміщеній в Інтернеті. В результаті студент одержує можливість, не змінюючи свого місцезнаходження, а лише пересуваючись посиланнями, збирати матеріал для відповідей на питання та написання контрольних робіт.

5. Використання демонстраційних засобів. Висновки наукових досліджень свідчать, що в процесі використання візуальних демонстраційних засобів:

- імовірність переконати слухачів вища на 43%;
- люди готові заплатити на 26% більше за ті самі товари або послуги;
- ви зможете розповісти ту саму історію за час, менший на 25-40%.

Якщо зображення вартє тисячі слів, це означає, що картинка еквівалентна восьми хвилинам розмови. Гарні демонстраційні засоби викликають інтерес, вносять ясність, підкріплюють докази, підсилюють те, що було сказано. Вони надають конкретну наочну форму тому, про що йдеться. Під час створення демонстраційних засобів бажано враховувати такі побажання:

- бажано не захоплюватися деталями, підкреслювати основну ідею картинкою – вона ефективніша за слова;
- обов'язково використовувати колір. За використання кольору говорять цифри. Він прискорює запам'ятовування і згадування на 55-78%;
- якщо можливо, перетворити цифри на діаграми та графіки. Діаграми – гарний спосіб показати складні структури або ідей;
- важливо не забувати про справжні предмети – це найкращий демонстраційний засіб.

Висновок: Робота над електронним навчальним посібником з дисципліни «Історія України» може слугувати яскравим прикладом того, як комп'ютерні технології виступають в ролі ефективного інструмента пізнання предметної області.

Література:

1. Андреев А. Введение в дистанционное обучение. – М, 1997.
2. Боцула М.П. Підготовка посібників засобами Microsoft Word. Методичний посібник. – Вінниця: ВНТУ, 2005.
3. Гороховський О.І. Методичні аспекти створення навчальної літератури для дистанційного навчання. Методичний посібник. – Вінниця: ВНТУ, 2004.
4. Кухаренко В.М., Рибалко О.В., Сиротенко Н.Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Навчальний посібник/за ред. В.М. Кухаренка. – Харків: НТУ «ХПІ», 2002.
5. Орчаков О.А., Калмыков А.А. Проектирование дистанционных курсов: Пособие для преподавателей и методистов. / Под ред. О.А.Орчакова. – М.: Издательство МНЭПУ, 2002.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ГУРТКАХ НАРОДНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ ШВЕЦІЇ

Суспільно-політичні зміни в Україні, інтеграція країни в європейський освітній простір потребують вдосконалення вітчизняної освітньої системи, вивчення найкращих здобутків української педагогіки та зарубіжного досвіду. Увага до покращення якості й доступності освіти зростає у багатьох державах у зв'язку з тим, що зростання інтернаціоналізації економіки призводить до швидких і частих змін, введення нових технологій і нових підходів в організації виробництва та системі управління. Молодь і доросле населення потребують нині найсучасніших знань і навичок в роботі, а також оволодіння важливими вміннями адаптації до постійно змінюваного середовища. Країни Європейського Союзу докладають великих зусиль в освітню сферу для підвищення рівня професійної кваліфікації та компетентності молоді. Водночас в останніх документах ЄС відмічається, що третина європейських робітників (майже 80 мільйонів) із низькою кваліфікацією, а за даними звіту Cedefop від 2004 р. вже у 2010 році лише 15% нових робочих місць буде із базовою шкільною освітою, в той час як потреба у високо кваліфікованих робітниках становитиме 50%. Крім того, згідно офіційних даних в Європі робітники з низькою кваліфікацією не проявляють інтересу до подальшого навчання та вдосконалення, а також намічається тенденція збільшення до 14% у 2010 році випускників шкіл з неповною освітою (сьогодні цей показник становить 10%). [4, с. 2] В листопаді 2005 року ЄК розглянула „ропозиції з рекомендацій Європейському Парламенту і Раді стосовно визначних вмінь для навчання упродовж життя” та прийняла Комюніке щодо освітніх та навчальних програм під назвою „Модернізація освіти й навчання: дієвий внесок у процвітання й соціальне єднання в Європі”. У ньому зокрема зазначається, що в Європі активно пропагуються різні форми навчання, підвищення кваліфікації та опанування новими професіями, розраховані на громадян різного віку. Однак все ще незначна кількість дорослого населення залучається до таких форм навчання. Необхідно терміново вдосконалювати відповідні національні стратегії в усіх країнах ЄС [5, с. 16]. Єврокомісія запропонувала пропозиції стосовно визначальних умінь, знань та комунікативних навичок, якими необхідно володіти кожному європейцеві для досягнення процвітання в економіці та суспільстві, заснованому на інтелектуальних засадах:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- базові знання з математики, науки і технології;
- знання комп'ютера;
- вміння передавати знання іншим;
- соціальне та міжкультурне спілкування, громадянська свідомість;
- підприємницькі навички;
- культурні знання.

Ці основні навички можуть розширюватися за рахунок так званих «горизонтальних компонентів», таких як критичне мислення, творчий потенціал, європейський вимір, активна громадянська позиція. Поєднання вказаних вмінь і навичок посилює позицію громадянина в суспільстві, сприяє прогресу та вдосконаленню особистості [5, с. 16].

Як було зазначено вище, розвинені країни Європи першими почали реформувати свої системи освіти з метою адаптації до нових вимог. Українські вчені-педагоги вивчають цей досвід, наприклад, О.В. Матвієнко („Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу”), Н.В. Абашкіна („Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині”), Т.В. Зінченко і Л.М. Ляшенко („Освітні реформи демократичного зразка – досвід Австрії і Фінляндії”) та ін. Особливого успіху в навчанні дорослих, поєднанні формальної і неформальної освіти досягла Швеція. Проте цей унікальний досвід недостатньо досліджений і проаналізований вітчизняною наукою. Сьогодні Швеція – одна з найбільш розвинених країн світу з високими достатками, розвинутою системою соціального

захисту та гарантій, з високим рівнем освіти та сильними демократичними традиціями. Рівність прав чоловіків та жінок – це не проста декларація, а реальність, тому в уряді та шведському парламенті чоловіків та жінок майже порівну. Швеція – активний член ООН, приймає участь в усіх акціях, націлених на збереження миру, країна також член ЄС з 1995 р.

Шведська система неформальної освіти включає так звану народну освіту для дорослих (folkbildning), яка бере початок в 19 столітті з народних шкіл, заснованих датським єпископом, філософом та поетом М. Грундтвігом. Два основні нововведення Грундтвіга – діалог, як основний метод навчання, та шкільне самоврядування були покладені в основу народної освіти. Шведські дослідники народної освіти, політики та пересічні громадяни вважають, що народна освіта відіграла величезну роль у формуванні демократичного суспільства та зробила значний вплив на систему освіти Швеції. Народна освіта відкрита для кожного, але вона націлена на те, щоб залучити тих, хто часто залишається поза традиційними системами освіти: громадяни з початковим рівнем освіти, іммігранти, безробітні. Сьогодні налічується близько 147 народних вищих шкіл (Folk High School). У кожній школі, окрім професійної направленості велика увага приділяється загальноосвітнім дисциплінам: шведська мова, математика, соціальні науки. НВШ готують також до вищої освіти в університеті. Навчання безкоштовне, двері відчинені для кожного, кому виповнилося 18 років [1].

Але основою народної освіти є навчальний гурток, де люди у вільний час можуть вивчати будь-який предмет для свого задоволення або для підвищення кваліфікації. Завданням нашого дослідження є з'ясування основних цілей навчання та виховання в шведських навчальних гуртках для дорослих.

Розуміння місця народної освіти (folkbildning) в системі навчання дорослих потребує уточнення самого поняття. Лейф Йохансон, один із педагогів народної освіти, в ході інтерв'ювання так пояснює значення цього слова: folk – народ, а bildning – розвиток, формування, становлення, тобто формування та становлення людини. Цей термін в ЄС не перекладається ні на одну із мов, і ЄС використовує для цього поняття шведське написання folkbildning. В подальшому в статті також буде використовуватися таке тлумачення “фолкбїлднінг”.

Шведська народна освіта (folkbildning) розглядає навчання (learning) в гуртках як процес пізнання, тобто це діяльність, під час якої той, хто вчиться, трансформує свої наукові дослідження і спостереження в нові знання, які є унікальними для конкретної особи, на відміну від традиційного навчання (studying), суть якого полягає в засвоєнні заздалегідь підготовленої інформації або знань, тобто – це заплановане неглибоке запам'ятовування фактів, які офіційно встановлені і здійснюються в традиційних навчальних закладах. Шведський дослідник народної освіти (folkbildning) М. Ськолд вважає, що навчання (learning) охоплює усяку діяльність, яка веде до формування знань, від заздалегідь підготовлених курсів до спроби знаходити відповіді на питання, що виникають кожного дня в процесі роботи, відпочинку або в інших ситуаціях. За М. Ськолдом пізнання (learning) відноситься до всіх спроб людини зрозуміти, пояснити, впливати та долати різні ситуації, які постають у житті людини. Навчання означає збір і осмислення достатньої кількості спостережень та інформації для відтворення цієї інформації та здобуття нових знань і виконання нової практичної діяльності. Для М. Ськолда навчання (learning) – це процес, під час якого досвід перетворюється у знання. Знання – це засвоєна інформація, яку тлумачать як суб'єктивний процес, результат процесу пізнання, результат сприйняття та осмислення фізичних предметів та психологічних явищ довколишньої дійсності. М. Ськолд підкреслює важливість того, що знання – це процес. Швидко і постійно змінювана природа пізнання (learning) характеризує людей, які постійно змінюються самі або змінюють навколишній світ. Отже, заздалегідь підготовлені курси мають план, згідно якого учасники в процесі навчання здобувають нові, передбачені, знання і новий, передбачений спосіб діяльності. Але на практиці нерідко спостерігається невідповідність між тим, чого навчають і тим, що засвоюється. Інша суперечність: між вивченим матеріалом і практичним його застосуванням під час роботи. Шведські педагоги народної освіти (folkbildning) вважають, що навчальні гуртки дорослих – це така освітня модель, яка відповідає вимогам, які закладені у

вищезначених поняттях, тому що вони ґрунтуються на людських проблемах та необхідності у змінах, на індивідуальному досвіді вирішення практичних проблем, мають форму діалогу між різними групами учасників або між учасниками і експертами в різних сферах, заняття плануються і проводяться спільно з учасниками навчального процесу.

Результатом навчання в гуртках є вироблення відповідних компетентностей учасників. М. С্কюлд називає компетентність (competence) потенційну здатність суб'єкта виконувати діяльність в контексті різних завдань у звичних або змінених умовах. Інакше кажучи, це – здатність успішно (в очах суб'єкта та інших людей) виконувати завдання або доцільно регулювати свою діяльність в різних умовах, включаючи здатність сприймати ситуацію в цілому, використовувати, а коли можливо, і розвиваючи попередній досвід, оцінювати її, виконувати практичні дії та формувати власні погляди. Виходячи із вищесказаного та положень „Програми ідей ABF” (Асоціація освіти трудящих Швеції) про освіту для дорослих, в яких зазначено, що метою народної освіти (folkbildning) є розвиток людини в цілому – як вільної і незалежної особистості, громадянина демократії, партнера спільної діяльності, навчальні гуртки були призначені поряд із засвоєнням знань певної галузі формувати такі компетентності учасників:

Компетентність особистого вдосконалення, тобто здатність учасників

- незалежно і критично вивчати та оцінювати свої особисті якості і природні дані, таким чином посилювати впевненість у собі і розвивати свої внутрішні резерви самовдосконалення;

- розпізнавати та формулювати свої потреби в знаннях, виходячи з власного досвіду та очікувань на майбутнє;

- не сприймати пасивно і покірно всю інформацію, що подається ззовні, а критично її переосмислювати;

- поважати цілісність та індивідуальність кожної людини;

- подолання обмеженості, егоїзму, авторитаризму;

- домагатися знань та вмінь, вчитися мислити та виробляти власні погляди;

- відокремлювати факти від думок;

- оцінювати і розуміти реальність та використовувати це розуміння;

- не боятися ставити питання, на які немає готових відповідей.

Соціальна компетентність, тобто здатність учасників

- співпрацювати з іншими в навчальному процесі, намагатися досягти спільних цілей та ідеалів;

- впливати, брати ініціативу та приймати на себе відповідальність за діяльність групи;

- співпрацюючи з іншими вирішувати проблеми в атмосфері вільній від суперництва та почуття особистої переваги;

- бути відкритим, чесним та з повагою відноситися до інших поглядів, а також вчитися співпереживати;

- устанавлювати відносини з іншими народами і створювати нову соціальну мережу; поглиблювати відносини шведів з іммігрантами для їхньої інтеграції в шведське суспільство, розвивати думку, що іммігранти становлять цінний ресурс країни.

Громадянська компетентність, тобто здатність учасників

- впливати не лише на зміст, напрямок та підходи до навчального процесу в гуртку, але і на суспільство в цілому. Передумовою є те, що вільна і добровільна освіта повинна бути формою демократії;

- поглиблювати свої знання з організації суспільства, його економічних та соціальних зразків, а також розуміти різні позиції з політичних та ідеологічних точок зору на суспільство;

- критично відноситись і ставити питання експертам та подібним інституціям як в межах громадянського руху так і в більш широкому масштабі;

- намагатися впливати на ухвалення рішень і працювати проти концентрації влади в суспільстві в цілому, в окремих організаціях або приватному секторі;

– висловлювати власну думку і відстоювати свої права та права інших; боротися з несправедливістю відносно статевої нерівності, між різними етнічними групами або, яка ґрунтується на різниці в роботі, прибутках, освіті тощо;

– досягати більш глибокого розуміння й ширшого погляду на різні явища в навколишньому середовищі з історичної перспективи, щоб розуміти зміни в суспільстві а також передбачати майбутній розвиток; брати участь в обговореннях і допомагати в формуванні суспільства майбутнього;

– брати участь в різних організаціях, щоб допомагати в розробці загальної мети та цілей, проектувати діяльність і організовувати традиційні та неформальні заходи спільної праці й відпочинку;

– не надавати занадто великої уваги матеріальному добробуту, а скоріш підтримувати гуманітарне подання світу, яке бере до уваги всі потреби людини, а не лише соціальні і економічні.

Комунікативна компетентність, тобто здатність учасників

– висловлюватися, слухати, обговорювати, вести діалог, критикувати, висловлювати свою думку перед іншими, а також намагатися розуміти інші точки зору, навіть, коли вони здаються невірними; готовність зрозуміти і прийняти нове.

Компетентність розвитку, тобто здатність учасників

– розуміти, що освіта і навчання – процес, який готує до майбутнього його учасників, що мета навчання змінитися в близькій або подальшій перспективі;

– розуміти свої соціальні, економічні та культурні умови і намагатися змінити їх;

– покращувати нові умови і вести себе як вільна і незалежна особистість, навіть, коли старі умови гальмують їх, тобто завжди бути готовими до будь-яких викликів, які можуть виникнути у майбутньому;

– змінювати і впливати на суспільство засобами, які просувають демократичні цінності, підтримані робітничим рухом;

– вивчати виробництво, вчитися розуміти, що робітникам потрібно керувати змістом, структурою та результатами їхньої праці; поліпшувати можливості робітників впливати на організацію їхньої роботи а також активно приймати участь у створенні більш гуманного робочого середовища;

– боротися з надмірним меркантилізмом.

Культурологічна компетентність, тобто здатність учасників

– вирішувати для себе, що є „дійсною культурою”, і помічати будь-які спроби спекулювати або маніпулювати своїми культурними смаками;

– домагатися рівних можливостей в культурі між окремими людьми або групами в суспільстві;

– прилучатися до різних видів мистецтва: літератури, живопису, театру з метою формування творчих здібностей та духовного розвитку особистості.

Ідеологічна компетентність, тобто здатність учасників

– критично досліджувати суспільство, знаходити і пропонувати зміни в оточуючому їх світі, які ґрунтуються на системі демократичних цінностей робітничого руху;

– розуміти, що в різних суспільствах різні політичних і ідеологічних переконання;

– підготовлювати ідеї і стимулювати обговорення цілей і завдань організації, до яких вони належать” [2, с. 102-104].

Шведські педагоги народної освіти (folkbildning) наголошують, що ця система компетентностей формується у кожному шведському навчальному гуртку при вивченні будь-якого предмета. Формування критичного мислення, творчого потенціалу, активної громадянської позиції сприяє вдосконаленню особистості та прогресу суспільства в цілому.

Останнім часом однією із дискусійних проблем серед дослідників народної освіти (folkbildning) виступає важливе питання, в якій мірі навчання націлено на пристосування до навколишнього світу, а в якій – на зміни. Це питання розглядається як елемент влади та свободи. Елемент влади міститься у свідомих зусиллях управляти виробництвом знань, впливаючи на спосіб, яким планується навчальний процес відносно змісту, методів, умов навчання.

Виходячи з положень, що людина є не лише розумною істотою, а й вміє критично і незалежно мислити та діяти, тобто вона здатна діяти відповідно до намірів, існує постійна загроза, що людиною можна керувати і домінувати над нею. Історія розвитку показує, наскільки знання можуть бути контрольованими через освітні заклади, виробництво і навіть під час відпочинку. Фактично у всіх заходах, організованих людьми, є спроба керувати розвитком знань і пристосовувати їх. У більшій або меншій мірі влади керує процесом навчання.

Елемент свободи ґрунтується на вірі в людину, як вільну і незалежну особистість. Вона постійно прагне розвиватися і вдосконалюватися з метою дослідження і роз'яснення явищ у навколишньому середовищі, для покращення умов, які постійно впливають на людину.

Навчання націлене на пристосування означає надання індивіду певної визначеної поведінки, це процес набуття знань та оволодіння вміннями для вирішення проблем в контексті завдань, цілей та інших умов. При такому навчанні ледве можливо або бажано, щоб учень ставив питання, критично висловлювався або намагався щось змінити. Навчання націлене на пристосування називають традиційним або „структурованим”, а знання „статичними” [2, с. 105].

Навчання націлене на зміни означає, що індивід має критичне та оцінююче ставлення до завдань, цілей та існуючих умов. Людина не тільки вивчає, як їй діяти в різних ситуаціях, а людина пізнає і вивчає ситуацію, якусь перешкоду або проблему. Навчання націлене на зміни можна назвати “позитивним”, розвиваючим, а знання “динамічними або творчими” [2, с. 105].

Навчання націлене на зміни – це вид навчання, яке забезпечує індивіда засобами, які допомагають розвиватися і змінюватися самій людині, її соціальному життю, робочому середовищу, змінювати та покращувати виробничий процес та продукт виробництва. (включає і процес навчання). Ті, хто мають динамічні знання, націлені на рішення проблем, тобто вони здатні виробляти знання, вирішувати практичні і теоретичні проблеми, тобто вводити інновації і постійно вдосконалюватися. Вони здатні виконувати нові функції, вчитися від інших й співробітничати. Вираження динамічного знання – це протести і демонстрації проти тих явищ, які шкідливі для індивіда, групи людей або суспільства в цілому, наприклад, негативні умови праці, очевидна недбалість, соціальні позбавлення та ін. Для того, щоб кваліфікувати протест як динамічні знання, повинно бути тривале і чітке вираження бажання до змін або поліпшення.

Навчання націлене на зміни заохочує людей на діяльність, ініціативу, ризик, толерантне до різних думок і до тих, у кого відсутня впевненість або хто робить помилки, спрямовує на критичне мислення. Воно дає змогу впливати на процеси в суспільстві і в світі.

Шведські вчені-педагоги вказують на різницю між навчанням націленим на пристосування і навчанням націленим на зміни.

Навчання націлене на зміни припускає, що індивід сам по собі або як частина групи критично аналізує і, якщо є необхідність, змінює умови, що регулюють його життя і працю. Інакше кажучи, людина повинна розширювати свої можливості для діяльності, якщо вони обмежують її в діях. У навчанні націленому на пристосування таких можливостей не існує. Єдина можливість – пристосування або відмова від навчання.

У навчальному процесі навчання для пристосування означає, що мета, цілі, методи для виконання завдання і оцінки результату встановлені заздалегідь, наприклад, заявлені цілі, правила, норми, традиції, політика, навчальні плани і посібники. У свою чергу, в умовах навчання націленого на зміни індивід повинен вірити в більшій мірі у свої власні здібності впізнавати, визначати й оцінювати завдання, вибирати методи, збирати інформацію необхідну для вирішування проблеми. Він також оцінює результати своїх власних зусиль.

Повертаючись до системи вмінь, які записані в базовому документі „Програма ідей АБФ” досить ясно, що народна освіта хоче зосередитись в своїй діяльності в навчальних гуртках на навчанні націленому на зміни. Незважаючи на таку тенденцію, сьогодні це питання дискусійне. Також серед навчальних гуртків можна зустріти і такі, які, здається, наполегливо ведуть до навчання для пристосування. Якщо гурток підтримується спонсорською організацією, то навчання регулюється інтересами цієї організації в передачі

традицій, правил, норм і цінностей. Це досягається через викладання, а в деяких випадках через тестування знання учасниками цілей, проблем, рішень, труднощів у межах організації. Неорганізований навчальний матеріал формується амбіціями автора або редактора, щоб сформулювати погляди або виробити вміння, які близькі цінностям та досвіду автора. Тенденція навчання для пристосування закріплюється при лояльності керівників гуртків до заздальгідь підготовлених навчальних планів і матеріалів, а також старанною підготовкою до кожної навчальної зустрічі. Той факт, що учасники виражають тільки невизначені очікування або уникають і мають труднощі у вираженні своїх очікувань від курсу може означати як необхідність пристосовуватися до структури і змісту навчання. Навчальний гурток стає формою традиційної передачі знань, замість вільного пошуку знань. Він заздальгідь планується і визначається зверху, замість активної участі в підготовці процесу навчання. Вся робота проводиться керівником гуртка, замість активної роботи групи. Здається, що навчальні гуртки не заохочують учасників вчитися довіряти своїм власним здібностям ідентифікувати, визначати і оцінювати завдання, які стоять перед групою. Крім того, здається, що навчальний гурток не підвищує здатності учасників дати інше тлумачення інформації, щоб її можна було застосувати в ситуаціях поза межами гуртка.

Отже, як відзначають дослідники народної освіти існує розрив між ідеальним навчанням націленими на зміни і реальністю навчання для пристосування. Це проблема над якою працюють практики і теоретики народної освіти. З вище сказаного випливає, що народна освіта дорослих Швеції – це розвиваюча система освіти, яка націлена на розвиток особистості, вона не зводиться до надання окремих знань або вмінь, а спрямована на процес особистісного становлення індивіда та підвищення потенціалу всього суспільства.

В подальшому планується розширення висвітлення принципів організації навчальної діяльності в гуртках.

Література:

1. An introduction to folkbildning. – Stockholm. Folkbildningsradet. Swedish National Council of adult education. 1996. – 14 p.
2. Skold M. Participant influence in study circles. – Stockholm. ABF-Tryck. 1992. – 132 p.
3. Рекомендація 1111 (1989) Про європейський вимір освіти. <http://coe.kiev.ua/bul/bul9/text13.htm>. – 2 с.
4. Proposals for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning. [http://europa.eu/int/eur-lex/Com:2005:0548:Fin:En: HTML](http://europa.eu/int/eur-lex/Com:2005:0548:Fin:En:HTML) – 11 p.
5. Євро бюлетень. Інформаційне видання Представництва Європейської комісії. – № 11, листопад, 2005. – 16 с.

The author describes competency approach of organization of learning in study circles for adult in Sweden, developing of personal competences for strengthen the democratic citizenship and progress of Swedish society.

УДК 377.1:159.955.1

*М.Ю. Кадемія
м. Вінниця, Україна*

ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Важко заперечувати той факт, що однією з головних проблем освіти є зміст навчання. Чому вчити: вічному (класичному) або конкретному (реальному)? Розв'язати цю дилему робили спробу в свій час класичні гімназії, реальні училища та інші навчальні заклади. В одних із них акцент робився на формуванні вічного і, в основному, гуманітарного. В інших вивчалися останні досягнення природничо-математичних та технічних дисциплін, тобто спрямованість була чисто практичною. Ця суперечність навчання в даних навчальних закладах розв'язана самим життям.

Більшість людей, які зробили відкриття в галузі гуманітарних, природничих та технічних наук були випускниками вищезазначених навчальних закладів.

Цей парадоксальний, на перший погляд, факт пояснити не так вже й важко. Справа в

тому, що найсучасніші знання дуже швидко застарівають і залишаються нікому не потрібними. Це можна прослідкувати на еволюції лічильних засобів: логарифмічної лінійки, арифмометра, рахівниці, мікрокалькулятора і т. ін. Тому важко не погодитися із словами нобелівського лауреата фізика Макса Лауе «Образование есть то, что остается у человека, когда все выученное им забыто».

Правила користування засобами рахування забудуться, а сформовані під час роботи з ними деякі особливості – пам'ять, алгоритмічне мислення, увага, точність та акуратність залишаться.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідження вчених свідчать, що кожних п'ять років, а нині вже й швидше обсяг наукової інформації подвоюється. Тому найсучасніші знання та технології вже застарівають наприкінці навчання в школі, ПТНЗ, ВНЗ. Тому навчити самостійному опануванню знаннями значно продуктивніше, ніж навчити володіти ними.

Мислення, інтелект, творчість – довічні категорії. Конкретні знання – плінні. Знання слід розглядати, насамперед, як необхідну складову, засіб психічного розвитку, як паливо, горіння якого забезпечує рух уперед. Дійсно, кому спаде на думку (крім математиків) нагадувати та використовувати доведення теореми Піфагора, будувати структурні, електронні формули багатоатомних спиртів (крім хіміків) і т. ін. Але вміння логічно мислити, вдосконалювати та використовувати нешаблонні «кроки» мислення, які формуються в процесі навчання, потрібні щоденно.

Звідси нескладно зробити висновок, що вчити, наприклад, геометрію необхідно не стільки для оволодіння конкретними знаннями, скільки для розвитку логічного, просторового мислення, творчого ставлення до дійсності.

У більшості навчальних планів нині впроваджується в навчальний процес регіональний компонент, який переважно орієнтує учнів (студентів) на конкретну діяльність, що пов'язана з побутом певного регіону, інколи навіть з розвитком загальнолюдських цінностей. Проте дуже часто викладачі, які підтримують формування загальнолюдських цінностей, не можуть їх реалізувати.

Формування довічного та переважно гуманітарного сприяє розвитку творчого початку в людині, її інтуїції, сприяє до інсайту, проникливості. Що саме лежить в їхній основі? Психологи дають чітку відповідь – образ! – «подлинная основа и движущее начало творчества» (Л.С. Выготский).

Слід зазначити, що слово «інтуїція» перекладається таким чином:

Інтуїція – (від лат. *intuitio* – уява, споглядання і *intueor* – уважно дивлюся, звертаю увагу) – безпосереднє осяження істини без логічного обґрунтування, що ґрунтується на попередньому досвіді, проникливість, чуття, здогад [2, с. 131].

Інсайт – як осявання, проникливість – як спостережливість, передбачення [1, с. 135].

Ми в повсякденному житті чуємо такі вирази, як «побачив розв'язок», «блиснула ідея», «прозріла істина» та ін.

Можна будувати довгу послідовність логічних конструкцій та за допомогою її поступово наближатися до істини. Проте можна це зробити миттєво – побачити розв'язок. Звідси зрозуміло, чому є діти «кмітливі» та «некмітливі», і яким чином розвивати цю властивість. Очевидно, що гуманітарна освіта переважно орієнтована на формування образів, а «они лежат в основе всех истинных достижений науки» (Луи де Бройль). Дійсно, Д.І. Менделєєв свою таблицю вперше побачив уві сні; Джеймс Уатт відкрив принцип роботи парової машини, спостерігаючи за кришкою киплячого чайника; А. Сент-Екзюпері стверджував, що «... учиться нужно не писать, а видеть. Писать - это следствие»; це саме стверджував Ч.Діккенс: «Я не сочиняю содержания книги, но вижу все и записываю».

Мета цієї статті. Розглянути формування образного мислення учнів, студентів з опорою на індивідуальну провідну структуру.

Опора на образи полегшує та продукує не тільки творчість, а й успішне навчання.

Дана форма мислення найбільше поширена в учнів, працівників, які дуже часто приймають рішення для розв'язання тої чи іншої проблеми [3, с. 161].

Не обійтися без образного мислення на виробництві, в побуті. Чи зможе токар виточити деталь за кресленням, інженер створити технічну конструкцію, кравець та закрійник

викроїти та пошити одягу, хазяїн розставити в кімнаті меблі без опори на образи, на просторове уявлення? Питання риторичне.

Звідси випливає, що розвиток образного мислення має стати метою, засобом навчання.

Мета – в плані формулювання довічного, засобом – в плані умови продуктивного навчання.

Для конструктивного та цілеспрямованого, а не «сліпого» та «броунівського» розв'язання цієї проблеми необхідно знати структуру такого психологічного процесу, який ми маємо формувати. Яким саме чином влаштоване образне мислення?

Відомо, що образне мислення включає в себе три процеси мислення: створення образу, оперування ним та орієнтацію в просторі. (Як бачимо, так і в уявленому). Створювати образи учні вчать на уроках літератури, історії, оперувати ними – за допомогою розв'язування математичних, фізичних, хімічних задач, орієнтуватися в просторі – виконуючи графічні, географічні та астрономічні задачі. Але всі ці три процеси мають загальний бар'єр, який залежить не від змісту предмета (літератури, математики і т.ін.), а від типу тих просторових відносин, які вибудовуються людиною в процесі «роботи з образом або наочним об'єктом».

Пояснимо це розв'язком задачі, в якій слід назвати зайві цифри в рядку даних: 0123.

Спробуйте відповісти на запитання і тільки після цього продовжити читання.

Відповіли? Тоді виберіть найбільш сприятливі відповіді з наведених нижче.

- Зайва цифра 0, тому що вона єдина замкнута.
- Зайві 1 та 2, тому що вони не схожі на букви.
- 1, тому що складається із двох відрізків, а інші з чотирьох.
- 1, тому що в її правописі відсутні паралельні відрізки.
- 1, тому що інші можна перетворити одне в інше.

Вибрали? Який із них вірний? Очевидно, що кожний з них має право на існування. Чому таке відбувається?

Справа в тому, що виділення особливостей навчальних об'єктів або образів, насамперед, залежить від того, яка підструктура образного мислення є в людини провідною. Загалом цей вид мислення становить п'ять підструктур, котрі перетинаються.

Дамо їм характеристику.

За допомогою першої підструктури топологічної – людина виділяє та оперує такими характеристиками, як неперервність, компактність, зв'язаність, замкнутість образу та операцій над ним. Вона немов би пергаментно «виросує», «виліплює» в уяві необхідний образ або необхідні просторові перетворення. При цьому використовуються такі характеристики, як «внутрішні», «зовнішні», «на межі», «перетинаються», «мають спільну точку», «внутрішня (зовнішня) частина предметів, їхнє «об'єднання».

Проективна підструктура дозволяє індивіду розпізнавати, створювати, оперувати та орієнтуватися серед просторових об'єктів або їхніх графічних зображень з будь-якої точки відліку встановлювати схожість (відповідність) між просторовим об'єктом та його різноманітними проекціями.

Спируючись на порядкові підструктури мислення людині вдається виділити властивості та встановлювати відносини між різними співвідношеннями: розміру (більше – менше, довше – коротше), відстані (ближче – далі, нижче – вище), форми (круглий, прямокутний, трикутний), положенню в просторі (вгорі – внизу, справа – зліва, паралельно, перпендикулярно, за, між, поряд) і т.д.

Менерична підструктура концентрує увагу на кількісних перетвореннях і дозволяє перераховувати, визначати конкретні числові значення та виміри величини довжини, кута, відстані, віддаленості і т.ін.

За допомогою композиційної (алгебраїчної) підструктури вдається дотримуватися та оперувати законами композиції, встановлювати зворотність просторових перетворень „згортати” їх, виконувати в будь-якій послідовності, замінювати декілька операцій однією, а також розділяти та з'єднувати (комбінувати) елементи грошових об'єктів, та з'єднувати декілька блоків предметів у один та ін.

Не важко встановити, що п'ять розв'язків задачі про цифри відповідають п'яти підструктурам образного мислення в тій послідовності, в якій вони вказані у тексті (першу

відповідь дають учні з провідною монологічною підструктурою, другу – з практичною і т.д.). Наведену методику цілком можна розглядати як діагностичну з метою вивчення найбільш розвинутого учня та найчастіше все таки використовуємо підструктуру образного мислення в кожного учня. Таких самих результатів можна добитися, аналізуючи вислови учнів.

Тополог (людина з провідною монологічною підструктурою) активно використовує сполучні слова (тому що, у зв'язку із цим), прийменники (у, за, на, по, із, поряд). Часто використовує слова на вирази, наприклад: постійно, неперервно, навколо, вільний, включає, належить, внутрі; зовні, таким чином).

Проективіст широко оперує дієсловами (роздивитися, повернути, змінити точку зору), та вставленими словами (з моєї точки зору, я думаю, по – моему, з іншої сторони), від нього чуємо („також як” „начебто” „подібно”).

Люди з порядковою підструктурою мислення спираються в своїй мові на прикметники (більший, важкий, головне, другорядне), дієприкметники (червоніючи) та прислівник (далеко, близько, наближено, спочатку, потім). У його мові частіше, ніж у інших, зустрічаються вирази, „також як” „значно сильніше”, „почнемо з цього”, „над”, „під”.

Метрист оперує кількісними та порядковими числівниками (восьмий, біля трьох метрів, майже на 90).

Мова учня з провідною композиційною (алгебраїчною) підструктурою буде прикрашена крилатими висловами метафорами, комбінованими словами.

Розгляньмо та спробуємо пояснити, зробити висновок з декількох парадоксальних випадків педагогічної практики.

Історія знає кілька випадків, коли генії знаходяться серед невстигаючих. Наприклад, ніхто не сумнівається в геніальності О.С. Пушкіна, який не зміг оволодіти загальним курсом математики. Але й зрозуміти та пояснити це можливо. Якщо передивитися вірші О.С.Пушкіна, то можна зазначити, що провідною в нього була монологічна структура.

Якщо педагог давав би О.С.Пушкіну задачі на монологічній мові, наводив монологічні підказки, то невідоме, ким би він став: геніальним поетом чи математиком.

Відомо, що король математики К.Ф.Гаусс у 17 років з однаковим успіхом писав вірші та розв'язував математичні задачі. І тільки випадок допоміг йому зробити вибір.

Інший приклад. Геніальний французький математик Є.Галуа двічі вступав у політехнічну школу і обидва рази провалювався на екзаменах. Екзаменатор, мабуть „монолог”, вимагав повного опису кожного кроку доведення, йому не вірилося, що абітурієнт здатний виконувати такі складні перетворення в своїй уяві. Галуа ж, у зв'язку з тим, що його мислення мало характер комбінаційної (алгебраїчної) підструктури, був здатний на такі перетворення. У результаті, роздратований такими простими питаннями, він жбурнув ганчірку в екзаменатора.

Мабуть, кожному колись здавалося, що новий викладач, який прийшов на заміну основному, пояснює зрозуміліше. Це можна пояснити відмінністю або співпадінням провідних підструктур мислення учня та викладача. Але як пояснити те, що діти, які переважно в початковій школі віддають пріоритет математиці, у четвертому класі втрачають усякий інтерес до цього предмету, їм більше подобається мова? Розгадка цього полягає в тому, що викладач мови сформував у учнів свою провідну підструктуру, а вчитель математики змінив методику навчання, став спілкуватися з учнями на їхній мові, математика знов зайняла своє місце поряд з лінгвістикою.

Висновок

Розглянуті підструктури існують не автономно, не ізолювано, вони перетинаються. Тому виникає приваблива ідея такого розвитку образного мислення учнів, щоб “не ламати” і “не гвалтувати” його структуру, максимально використовувати в процесі навчання, тобто зробити його гуманізованим. Цього можна досягнути, якщо провідні підструктури та образне мислення загалом розвивати за допомогою опори на індивідуальну для кожного учня провідну структуру.

Знання структури даного психологічного феномену допоможе педагогу цілеспрямовано, професійно та свідомо із знанням справи формувати в учнів образне мислення – ту важливу складову, що лежить в основі творчості та вічних цінностей людської культури.

Література:

1. Немов Р.С. Психология: Учебное пособие для учащихся пед. училищ, студентов пед. институтов. – М.: Просвещение, 1990. – 301 с.
2. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
3. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.; Науч. – исслед. институт общей и педагогической психологии АПН. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

Formation at the pupils of figurative thinking with the help of a support on conducting individual structure, as the important component underlying creativity.

УДК 372.853:004.383.4

С.С. Кізім
м. Вінниця, Україна

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ МОДЕЛЕЙ У ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ

Постановка проблеми. Однією з найактуальніших проблем сучасної освіти в Україні та реалізації процесу інформатизації є розвиток електронної освіти як неперервного процесу. Сьогодні нікого не здивує наявністю комп'ютерів у закладах освіти, почали розвиватися Internet і Web-технології, що в свою чергу привело до вседоступності освітнього інформаційного середовища. Це надає можливість здійснювати самоосвіту, розширювати можливості неперервної освіти, підвищувати оперативність і ефективність управління системою освіти.

Важливою особливістю сучасної освіти є широке запровадження так званих новітніх, або інформаційних технологій навчання. Впровадження інформаційних технологій навчання розширює можливості вдосконалення навчального процесу, підняття його на більш високий рівень.

Величезний обсяг інформації, котрий весь час збільшується, вимагає від викладача умінь та навичок не тільки донести інформацію учням, а й задіяти для її успішного засвоєння усі доступні важелі впливу на свідомість учня. Так, використання комп'ютерних моделей дозволяє перетворити процес навчання в активний процес пізнання.

Аналіз попередніх досліджень. Як свідчать дослідження Поручинської О.П., Соловова А.В. та ін., проведення занять з використанням комп'ютерних моделей сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів та активізує процес засвоєння навчального матеріалу [1; 5].

Використання комп'ютерних моделей фірми Квазар-Мікро викладачами фізики у ВПУ-4 м. Вінниці дає можливість учням засвоїти більш якісно навчальний матеріал та створює умови для використання творчого підходу до розв'язання фізичних завдань.

Мета цієї статті. Висвітлити деякі підходи, сутність та особливості використання комп'ютерних моделей у вивченні фізики з метою поглибленого розуміння фізичного змісту фізичних явищ та процесів.

Нами накопичено певний педагогічний досвід створення комп'ютерних моделей на основі інформаційних технологій навчання: гіпертекстові технології, мультимедіа та Flash технології. Нагадаємо їхні можливості:

1. *Гіпертекстова технологія.* Дозволяє працювати зі значними об'ємами понятійної інформації, за допомогою гіперпосилань здійснюється перехід до ілюстративного матеріалу, моделей фізичних явищ та процесів, відео фрагментів, що ілюструють фізичні явища в природі, а також їхнє використання в техніці, забезпечують доступ до історичних довідок та біографій вчених.

2. *Мультимедійні технології.* Вони передбачають можливість створення інтерактивних систем, що забезпечують роботу не лише з текстами та статичною графікою, а й з рухомими відеозображеннями, голосом та високоякісним звуком. Причому засоби мультимедіа

дозволяють повторні демонстрації, сповільнене спостереження, що в більшості випадків реального експерименту практично здійснити неможливо.

5. Flash технології.

Анімація у Flash 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 і т.д. У Flash 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 їхнього перегляду; автоматична анімація (так звана tweened-анімація), за умови використання якої автор створює тільки перший і 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.

Інформаційні технології вирізняються серед традиційного методичного забезпечення навчання фізики як способом зберігання, представлення та подання навчального матеріалу, так і організацією роботи з ним. Методично обгрунтоване використання гіпертекстових технологій, комп'ютерного моделювання, мультимедійних технологій та Flash технології дають можливість для викладача фізики здійснювати неперервне управління навчально-пізнавальною діяльністю учня та можливість говорити про реалізацію комп'ютерних технологій у процесі вивчення фізики у широкому комплексному розумінні.

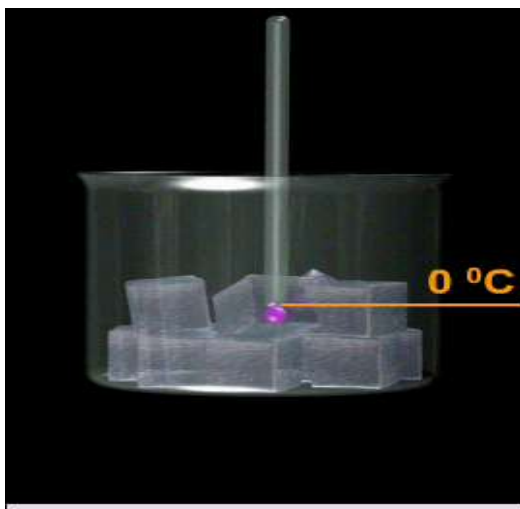
Водночас, розглядаючи інформаційні технології, хотілося б відзначити та розкрити важливість комп'ютерного моделювання у навчанні фізики.

Використання комп'ютерних моделей дає можливість організувати уроки:

1. *Вивчення нового матеріалу.* Організуючи урок вивчення нового матеріалу із залученням комп'ютерної техніки, викладач може значно розширити можливості традиційного уроку використовуючи значну кількість ілюстрацій, схем, відеофрагментів та моделей фізичних явищ і процесів, шляхом проектування їх мультимедійним проектором на інтерактивну дошку та монітори комп'ютерів в мережі. А також, що особливо важливо, комп'ютерні моделі фізичних явищ та процесів, що дають можливість одержати наочні динамічні демонстрації різноманітних фізичних явищ та експериментів, відтворити їхні важливі, так звані “тонкі” деталі, що часто неможливо зробити під час організації спостереження фізичних явищ в класі та реальних фізичних експериментів [6].

Комп'ютерні моделі дають можливість візуалізувати не реальне, а віртуальне зображення, при потребі спрощену і тому більш зрозумілу модель явища, його математичний опис. При цьому викладач одержує можливість поетапно включати у розгляд додаткові факти, поступово удосконалюючи модель та наближаючи її до реального фізичного явища або процесу.

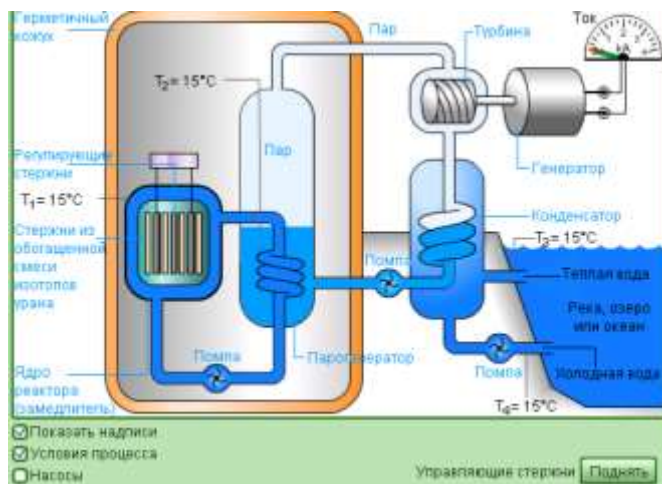
Так на уроці з теми: “Кипіння рідини” використовуємо модель процесу кипіння фірми “Квазар – Мікро – Техно 2005”.



Модель, котра демонструє процес кипіння

Демонструючи учням явище кипіння в реальних умовах, досить складно візуалізувати процес утворення бульбашки та її поведінку. Комп'ютерна модель процесу кипіння детально в динаміці ілюструє процес утворення, розширення та виштовхування бульбашки та вивільнення повітря при досягненні нею поверхні рідини.

Вивчаючи тему "Атом та атомне ядро", зокрема, розглядаючи будову ядерного реактора, доцільним є використання комп'ютерної моделі, розробником якої є "Открытая Физика 2.5 ООО ФИЗИКОН".



Модель ядерного реактора

Дана модель дозволяє структурно розглядати складові ядерного реактора та змінювати параметри протікання ядерної реакції. Комп'ютерна модель містить спеціальні стержні, за допомогою яких можна управляти перебігом реакції. Натиснувши кнопку "Підняти" (це можна зробити за умови, якщо будуть включені насоси, що закачують холодну воду в реактор) і активізувати "Умови процесу", після того, як стержні будуть підняті, почнеться ядерна реакція. Температура T_1 усередині реактора зростає до 300°C , вода незабаром почне кипіти. Поглянувши на амперметр у правому кутку екрану, можна переконалися, що реактор почав виробляти електричний струм, опустивши стержні назад, можна припинити ланцюгову реакцію. Зрозуміло, що в умовах реального лабораторного експерименту роботу ядерного реактора спостерігати неможливо.

На уроках фізики використання комп'ютерних моделей такого типу дає можливість:

- підвищити активність та самостійність навчальної діяльності учнів;
- поліпшити сприйняття навчального матеріалу за рахунок його мультимедійності;
- учням самостійно проводити дослідження, поетапно вивчати будову та принцип дії механізмів та розглядати проходження фізичних явищ і процесів на молекулярному рівні.

2. *Комп'ютерна лабораторна робота.* Вона може передувати реальній лабораторній роботі, що буде виконуватися в фізичній лабораторії з метою підготовки до виконання роботи, а також може виконуватися після проведення реальної лабораторної роботи з метою узагальнення одержаних результатів і розширення кола досліджуваних задач.

У процесі підготовки учнів до виконання фронтальних лабораторних робіт, формування та перевірки їхніх практичних умінь та навичок за допомогою тренажерів доцільно використовувати моделі лабораторних робіт або відеофрагменти їхнього виконання з програмного методичного комплексу "Віртуальна фізична лабораторія, 10-11" "Квазар – Мікро – Техно 2005".

Використання віртуальних лабораторних робіт з фізики є доцільним за умови відсутності відповідного обладнання в лабораторії. Важливою особливістю віртуальних робіт є реалізація діяльнісного підходу в навчанні фізики. Учень має можливість не лише спостерігати на моделі за перебігом фізичного явища або роботою пристрою, а й брати безпосередню участь в управлінні цим процесом. Система дозволяє учневі самостійно вибирати обладнання для виконання лабораторної роботи, виконувати з'єднання елементів електричних кіл (за допомогою вказівки мишки), вмикати та вимикати струм в електричних колах, змінювати характеристики електричних

кіл (напругу, силу струму, напрям струму електричному колі) і т.д. У моделях, що використовуються в лабораторних роботах, реалізовано математичний апарат, який дозволяє змінювати вхідні параметри досліджуваного процесу і одержувати вихідні дані, що відповідають характеристикам реальних фізичних явищ та процесів. Так, наприклад, внесення залізного осердя в котушку зі струмом зумовлює підсилення її магнітного поля, що фіксується за допомогою магнітної стрілки і т. д.

Водночас, застосування комп'ютерних моделей не може замінити навчальну діяльність учнів під час виконання реального фізичного експерименту.

З розглянутого вище можна зробити **висновок**:

✓ використання комп'ютерних моделей перетворює процес навчання в активний процес пізнання;

✓ комп'ютерні моделі дають можливість дослідити та візуалізувати фізичні процеси, що досить складно дослідити в реальному фізичному експерименті;

✓ використання комп'ютерних моделей веде до поглибленого розуміння фізичного змісту фізичних явищ та процесів;

✓ комп'ютерні моделі дають змогу заощадити час у процесі вивчення нового матеріалу та його закріплення.

Література:

1. Соловов А.В. Виртуальные учебные лаборатории: некоторые направления и принципы разработки / Телематика'2002: Труды Всероссийской научно-методической конференции. – Санкт-Петербург: СПбГИТМО, Москва: ГосНИИ ИТТ «Информика», 2002. – С. 304.

2. Гороль П.К., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Шестопалюк О.В. Сучасні інформаційні засоби навчання: Навч. посібник. - Вінниця ВДПУ, 2004. – 535 с

3. Каплун С.В. Питання методики застосування комп'ютерних технологій у процесі викладання фізики // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2004. – № 3. – С 17-19.

4. Кірвас Є.О., Шарко В.Д. Виртуальний засіб навчання «Хвильова оптика» // Сучасні тенденції розвитку природ.-матем. освіти: Зб. матеріалів міжнар. конф. – Херсон: Вид-во ХДПУ, 2002. – С. 63-67.

5. Устименко О.О., Поручинська О.П. Використання нових інформаційних технологій при вивченні шкільного курсу математики // Комп'ютерне моделювання та інформаційні технології в природничих науках. – Кривий Ріг: Видавничий відділ КДПУ, 2000. – С. 339-344.

6. Коваль В.С., Шабалтас І.П. Поради щодо використання педагогічних програмних засобів на уроках фізики // Комп'ютер в школі та сім'ї. – 2004. – № 2. – С 28-31;

7. Открытая Физика 2.5 ООО ФИЗИКОН, 2002 E-meil: soft@physicon.ru;

8. «Програмний Методичний Комплекс «Віртуальна фізична лабораторія»» – «Квazar – Мікро – Техно 2005».

Computer's models stimulate cognitive activity of the pupil, promotes of the better learning of the theoretical materials and supplements physical experiments in laboratory conditions.

УДК 377.53

*А.П. Кобися
м. Вінниця, Україна*

ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ

Постановка проблеми. В професійній освіті діють дві групи принципів навчання: загальнодидактичні та специфічні, характерні тільки для професійного навчання. Загальнодидактичні принципи можуть бути реалізовані у всіх типах навчальних закладів, хоча їх реалізація в умовах ПТНЗ має деякі особливості, пов'язані з характером професійної підготовки. До загальнодидактичних принципів навчання, які реалізуються в навчальному процесі закладів професійної освіти відносяться:

- научності та доступності;
- наглядності навчання та розвитку навчально – технічного мислення;

- свідомості та творчої активності учнів під керівництвом викладача;
- систематичності та послідовності в навчанні;
- врахування індивідуальних особливостей учнів;
- зв'язку теорії з практикою, науки з виробництвом;
- міцності засвоєння знань, умінь та навичок.

До специфічних принципів навчання відносять:

- принцип професійної направленості загальноосвітніх та спеціальних дисциплін;
- принцип технологічної послідовності при вивченні навчального матеріалу;
- принцип моделювання професійної діяльності в навчальному процесі;
- принцип професійної мобільності;
- принцип модульності професійного навчання [3, с. 98].

Якість підготовки випускника багато в чому визначається особливостями навчально-інформаційного середовища ПТНЗ, відповідністю її змісту вимогам державних освітніх стандартів. Для формування професійної компетентності фахівця необхідно, щоб навчально – інформаційне середовище було професійно орієнтованим, спрямованим на формування в учня стійкого усвідомленого позитивного ставлення до своєї професії, творчого підходу до рішення завдань, пов'язаних з реалізацією професійних функцій [1, с. 33; 2, с. 45].

Сучасний підхід до навчального процесу сприяє розробці ефективних, більш досконалих методів навчання і включає в себе керування навчальною діяльністю з метою формування пізнавального інтересу, як найактуальнішої проблеми психолога – педагогічної науки. Людина постійно пізнає світ, тому пізнавальну діяльність свідомо можна вважати однією з основних складових частин розвитку людства. Процес пізнання активізується, коли виникає практична необхідність.

Мета статті – показати використання задач професійного спрямування як засобу активізації пізнавальної діяльності учнів при вивченні основ програмування в ПТНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням професійної спрямованості загальноосвітніх предметів та спеціальних дисциплін у ПТНЗ займались С.Я. Батишев, В.Ф. Башарін, Р.С. Гуревич, О.С. Дубинчук, Т.В. Кудрявцев, К.К. Платонов, Л.Д. Хромова та інші. Проведений аналіз літератури виявив, що на сьогоднішній день не існує достатньої кількості методичних матеріалів для ПТНЗ, які б забезпечували практичну спрямованість викладання спеціальних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. В навчальних планах підготовки кваліфікованих робітників з професій «Оператор комп'ютерного набору», «Оператор комп'ютерного набору. Обліковець», «Оператор комп'ютерного набору. Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» для вивчення програмування відведено 95 – 110 годин навчального часу, з них 32-40 годин для вивчення візуального програмування. Результатом вивчення предмету є формування в учнів основних понять і принципів програмування; розуміння синтаксису основних мов програмування та вміння використовувати основні алгоритмічні структури та візуальні компоненти при розв'язанні різноманітних задач.

При вивченні основ алгоритмізації та основних понять програмування викладач обмежений використанням стандартних ситуативних задач і не може широко використовувати задачі професійного змісту.

При вивченні теми «Візуальне програмування», коли в учнів уже сформовані основні поняття про основні алгоритмічні структури та їх використання, а також присутні навички розв'язання стандартних типових задач для підвищення мотивів пізнавальної діяльності учнів доцільно використовувати нестандартні задачі професійного спрямування. Вони дозволять не лише активізувати процес вивчення предмету, а й показати учням можливість практичного використання здобутих умінь і навичок в їхній подальшій професійній діяльності.

З цією метою викладач повинен підібрати ряд подібних задач для викладання в паралельних групах різних спеціальностей, розв'язання яких дало б можливість вивчити використання основних візуальних компонентів середовища розробки, закріпити набуті знання з основ алгоритмізації та побачити практичне застосування окремих елементів при розв'язанні таких задач.

Задачі слід підбирати таким чином, щоб вони не дублювали одна одну, а дозволяли імпровізовано використовувати різні компоненти і конструкції для досягнення результату,

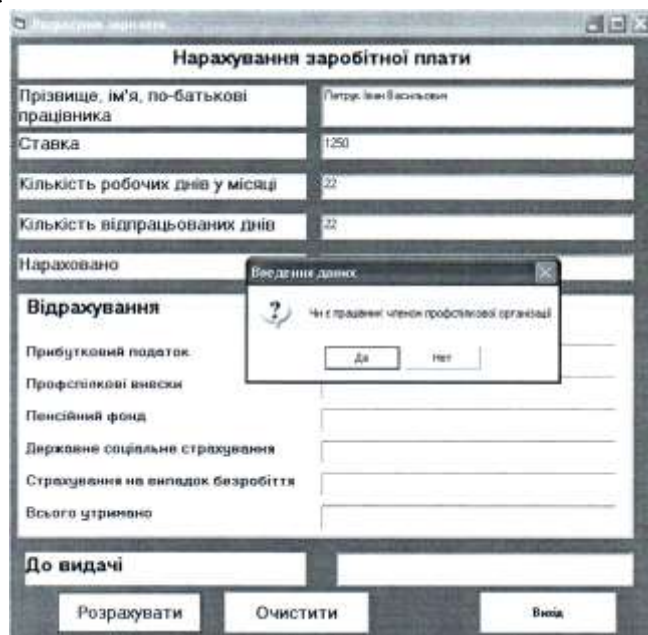
щоб в учнів була можливість творчого підходу до розв'язання такого роду задач. Таким чином вдається сформувати творчого працівника, який не просто буде використовувати заготовлені шаблони розв'язання ситуацій, а осмислено і творчо буде моделювати розв'язок тієї чи іншої задачі за максимально простим алгоритмом.

Викладач в повному обсязі повинен володіти інформацією про порядок вивчення дисциплін і використовувати знання з інших предметів, щоб не поставити учнів перед нерозв'язною проблемою із–за браку знань та інформації.

Як приклад розглянемо декілька задач із різних галузей професійної діяльності при вивченні теми «Візуальне програмування». Для розв'язання цих задач учні повинні вміти створювати стандартні проекти, розміщувати елементи керування на формах та задавати відповідні властивості, знати синтаксис мови програмування, основні прийоми використання властивостей елементів керування, події та методи цих елементів, основні конструкції керування, стандартні функції середовища розробки та операційної системи. При розв'язанні задач в учнів повинні сформуватися вміння використання стандартних та нестандартних елементів керування, поєднання властивостей елементів, їх подій та методів із операторами основних функцій.

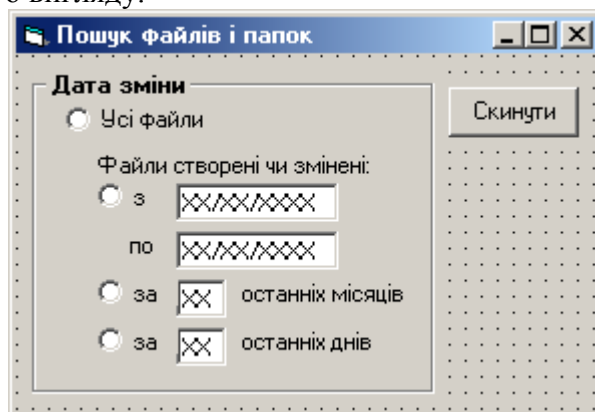
Задача 1. Створити проект для розрахунку заробітної плати працівника з відповідними відрахуваннями.

Цю задачу доцільно використати при вивченні програмування в групах, що навчаються за професією: «Оператор комп'ютерного набору. Обліковець». Зрозуміло, що учні повинні мати відповідні знання з основ бухгалтерського обліку. Розв'язком задачі може служити проект такого вигляду:



Задача 2. Створити проект для пошуку файлів на диску за датою їх створення чи зміни.

Задачі такого роду доцільно використовувати при вивченні роботи з файлами та датами в групах, що навчаються за професією: «Оператор комп'ютерного набору». Розв'язком задачі може служити проект такого вигляду:



Для груп, що навчаються за професією «Оператор комп'ютерного набору. Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно– обчислювальних машин» доречно використовувати задачі, що пов'язані з основами електротехніки на розрахунок за формулами Кіргофа з побудовою на формі електричних схем за допомогою стандартних елементів керування; перетворення даних з однієї системи числення в іншу та моделювання роботи дешифратора, що полегшить сприйняття процесу перетворення та збереження інформації в комп'ютері.

Висновок. Таким чином, використання задач професійного спрямування підвищує пізнавальний інтерес учнів в процесі вивчення спеціальних дисциплін і дозволяє в навчальному закладі надати учням перші практичні навички використання отриманих знань в професійній діяльності, відповідно пов'язавши теорію з практикою, що є одним із принципів навчання у професійно-технічних навчальних закладах.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект. – М.: Педагогика, 1977.
2. Гребенюк О.С. Формирование мотивации учебной деятельности учащихся средних ПТУ. – Вильнюс: Госкомитет по ПТО, 1983.
3. Устемиров К, Шаметов Н.Р., Васильев И.Б. Профессиональная педагогика. – Алматы, 2005.
4. Чахоянц В.Е. Формирование профессионального мастерства у учащихся профтехучилищ. – М.: Высшая школа, 1977.

УДК 377.31:004

*В.М. Кобиця
м. Вінниця, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ VISUAL BASIC SCRIPTING EDITION ДЛЯ ПРОЕКТУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

Постановка проблеми. Проектування комп'ютерних технологій навчання засобами Visual Basic створює цілий ряд проблем при роботі в комп'ютерній мережі і не підтримується форматом HTML. При використанні додатків, розроблених на VB користувач стикається з рядом проблем, які виникають із-за конфліктів програмного забезпечення середовища розробки і браузера.

Для роботи в комп'ютерній мережі найчастіше використовують формат HTML, який ідеально стикується із програмним кодом VBScript, що дозволяє використовувати на Web-сторінках елементи керування для введення інформації користувача, моделюючи таким чином спеціальне програмне забезпечення, з яким випускники зустрічаються у професійній діяльності.

Мета статті – показати можливість використання мови Visual Basic Scripting Edition при створенні Web-сторінок шляхом комбінування коду HTML і програмного коду Visual Basic.

Виклад основного матеріалу. Спочатку служба Internet World Wide Web (WWW) була набором різноманітної текстової інформації, що супроводжується графічними ілюстраціями. Проте в дуже короткий час WWW зазнала радикальних змін і стала мультимедійним сервісом. Будь-яка Web-сторінка в першу чергу покликана привертати увагу людей, спонукати до того, щоб до неї зверталися знову. Це зумовило стрімкий розвиток нововведень в оформленні сторінок і Web-технологій [1, с. 98].

Visual Basic Scripting Edition, або просто VBScript, є підмножиною мови Visual Basic. VBScript використовується для програмування Web-сторінок і дозволяє створювати динамічні багатофункціональні сторінки.

У мережевому середовищі, такий як World Wide Web, прийнято використовувати термінологію, що включає базові поняття клієнт і сервер. Під сервером розуміється комп'ютер, що надає послуги, а під клієнтом – їх одержуючий. Стосовно WWW, сервер-

комп'ютер, який містить ресурси, що становлять Web-вузол. Сюди відносяться Web-документи, графічні, звукові та інші файли. В ролі клієнта виступає комп'ютер, браузер якого запрошує у сервера ту або іншу інформацію. Таким чином, браузер як програмне забезпечення клієнта посилає запит на сервер про надання йому деякого Web-ресурсу, наприклад, Web-документа. Сервер у відповідь на цей запит посилає Web-документ у вигляді HTML-коду, який інтерпритується браузером клієнта і подається у вигляді Web-сторінки.

Таким чином, програмне забезпечення, що виконує описані вище операції, можна розділити на програмне забезпечення на стороні клієнта і на стороні сервера. Програмне забезпечення клієнта повинне виконувати ухвалення рішень на комп'ютері-клієнті. Іншими словами, браузер повинен мати можливість виконувати певний набір дій. Ті дії, які клієнт не може або не повинен виконувати, слід обробляти на стороні сервера. Велика частина обробки на сервері в даний час виконується за допомогою CGI-сценаріїв (CGI – Common Gateway Interlace), що запускаються автоматично при отриманні запиту від клієнта. До появи мов, що дозволяють створювати і виконувати сценарії на стороні клієнта, обробка на сервері була єдиною можливістю програмування Web-процесів. До переваг обробки на стороні клієнта слід віднести, в першу чергу, відсутність необхідності передачі деяких даних по мережі серверу, що дозволяє понизити трафік і розвантажити сервер.

Щоб скласти уявлення про область застосування VBScript, можна розглянути операцію заповнення форми і відсилання даних на сервер, яка часто зустрічається в World Wide Web. Якщо користувач заповнить хоча б одне поле невірно і відішле дані, програмне забезпечення сервера розпізнає помилку і попросить повторити введення. З іншого боку, можна виконати перевірку даних перед їх відправленням. Якщо поля заповнені некоректно, браузер відразу ж повідомить про це, а дані відсилатися на сервер не будуть. Цей приклад наочно ілюструє перевагу виконання сценаріїв на стороні клієнта – користувач, у разі невірного введення даних, відразу ж буде проінформований про це, а не чекатиме відповіді від сервера як у разі обробки запиту програмним забезпеченням сервера.

Реалізація обробки на стороні клієнта в першу чергу залежить від програмного забезпечення клієнта-браузера. Оскільки саме браузер інтерпритує одержаний HTML-код для представлення його у вигляді повноцінної Web-сторінки. Для того, щоб браузер міг підтримувати ширший спектр команд, його слід постійно удосконалювати. Існує два браузера, близьких по можливостях, що становлять один одному основну конкуренцію на ринку даного виду програмного забезпечення: Microsoft Internet Explorer і Netscape Navigator. Основною відмінністю між цими двома браузерами з погляду даного питання, є те, що браузер Netscape не підтримує мову VBScript, але підтримує схожу мову сценаріїв JavaScript, тоді як Internet Explorer працює з обома наведеними мовами. Враховуючи той факт, що Netscape контролює велику частину ринку браузерів, Microsoft запропонувала свій варіант браузера в безкоштовне користування. Крім цього Internet Explorer включений до складу операційної системи Windows, що безумовно сприятиме зростанню популярності браузера Microsoft, а разом з ним і мови VBScript.

Область застосування VBScript достатньо широка. Сюди відноситься робота з самими HTML-документами, створення динамічних документів, робота з браузером, використання елементів управління ActiveX і багато чого іншого [2, с. 22].

Під роботою з самим HTML-документом слід розуміти управління об'єктами документа. VBScript дозволяє одержувати інформацію про властивості об'єкту, а також змінювати їх.

Створення динамічних документів має на увазі генерування нової сторінки, без звернення до сервера, тобто прямо в браузері. У принципі, часто можна весь Web-вузол розмістити в одному Web-документі і надати браузеру можливість динамічно створювати потрібні сторінки по ходу роботи. Очевидно, що розподіл обов'язків між сервером і клієнтом у кожному конкретному випадку може розрізнятися. Так невеликі вузли, поміщені всього в декількох сторінках, можна надавати безпосередньо обробці браузера, тоді як для великих і об'ємних Web-вузлів така лінія поведінки є абсолютно непринятною зважаючи на значний об'єм даних, необхідних для передачі клієнту.

VBScript дає можливість управляти браузером, зокрема, рядком стану або видом

поточного вікна.

За допомогою VBScript існує можливість обробки даних, введених користувачем. Не дивлячись на те, що VBScript не може зберігати дані на диску користувача, введена інформація може бути збережена у змінних, що дозволяє надалі обробляти її належним чином.

За допомогою VBScript можна швидко й ефективно генерувати програмні повідомлення, виконувати обчислення з даними, одержаними з сервера або в результаті заповнення форми.

З появою Visual Basic розробники додатків дістали можливість створювати високоякісні програмні продукти, навіть не маючи значного досвіду в даній області. Цьому перш за все сприяли доступність і логічність синтаксису мови. Не дивлячись на простоту мови, основною причиною його популярності є підтримка об'єктів, що дозволило уникнути необхідності написання десятків, а то і сотень стрічок коду. Це дало можливість розробникам концентруватися на творчих аспектах завдання, не відволікаючись на рутинну роботу.

Ідея появи мови VBScript полягала в представленні розробникам Web-сторінок можливості використання звичних команд Visual Basic разом із стандартними HTML-тегами.

Це поєднання мов HTML і Visual Basic дозволяє розробляти набагато могутніші, функціонально багаті Web-сторінки.

Код HTML є звичайним ASCII-текстом, що дозволяє уникнути небезпеки зараження вірусом комп'ютера, на який був завантажений цей код. VBScript також завантажується у вигляді ASCII-тексту і, крім того, не має можливості роботи з файловою системою клієнта, що робить застосування цієї мови безпечним як для самого клієнта, так і для інших користувачів мережі. VBScript не має можливостей роботи з призначеним для користувача інтерфейсом. Це означає, що VBScript підтримує зв'язок із зовнішнім середовищем через HTML-документ.

Сценарій VBScript компілюється відразу після завантаження HTML-документа, після чого готова програма зберігається в пам'яті, виділеній для браузера.

Висновок. Таким чином, Visual Basic Scripting Edition покликаний "пожвавити" Web-сторінки. Він дозволяє дістати доступ до Web-сторінки, дає можливість її модифікувати, використовувати об'єкти, повсюдно використані в Windows-додатках, працювати в безпосередньому контакті з браузером. Поза сумнівом, що програмування Web-сторінок відкрило нові можливості в розробці і реалізації Web-вузлів.

Література:

1. Глушаков С.В., Мельников В.В., Сурядный А.С. Программирование в среде Windows: Учебный курс: - Харьков: Фолио; Ростов н/Д: Феникс; Киев: Абрис, 2000. – 487 с. – (Домашняя библиотека).
2. Молодцова О.П. Прикладне програмне забезпечення: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. – К.: КНЕУ, 2000. – 264 с.
3. Технологія програмування: об'єктно-орієнтований підхід: Навч.-метод. посібник для самост. вивч. дисц. – К.: КНЕУ, 2000. – 200 с.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ

Соціально-екологічна відповідальність старшокласника – це характеристика рівня розвитку суб'єкта відповідальності, міра реалізації його суттєвих сил у контексті “суспільство – природа”.

Становлячи поліфункційне явище (у даному випадку стосовно особистості), соціально-екологічна відповідальність виконує одночасно декілька функцій: гносеологічну, аксиологічну, регулятивну.

Соціально-екологічна відповідальність – освіта, що розвивається, зміст її історично рухомий. По мірі розвитку суспільства відбувається ускладнення і збагачення соціально-екологічної відповідальності.

Вивчення історії взаємодії суспільства і природи, а також аналіз їхніх взаємовідносин на сучасному етапі, дозволяє простежити основні тенденції в розвитку соціально-екологічної відповідальності.

Одна з них – зростання ролі соціально-екологічної відповідальності. Це об'єктивна тенденція, яка повинна бути усвідомлена усіма суб'єктами відповідальності, обумовлена посиленням впливу суспільства на природу (викликаного науково-технічним прогресом, збільшенням масштабів виробництва та іншими чинниками), “зростанням” негативних наслідків цього впливу.

Враховуючи екологічну напругу обстановки у світі, питання про необхідність підвищення відповідальності в загальнолюдському вимірі поставлено в спеціальній резолюції XXXV сесії Генеральної Асамблеї організації Об'єднаних Націй “Про історичну відповідальність держав за збереження природи Землі для теперішніх і майбутніх поколінь”.

Шляхи підвищення відповідальності обговорювалися на згаданій Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку (Ріо-де-Жанейро, 1992). Заклик Конференції до всіх людей Землі – усвідомити, що тепер наша задача не тільки фіксувати події, а самим творити історію, оскільки на теперішньому поколінні лежить унікальна етична відповідальність за долю всіх наступних поколінь. Особлива увага приділяється дітям і молоді: в заключному документі Конференції “Порядок денний на XXI століття” відведено спеціальну главу під назвою “Урахування інтересів дітей та молоді в процесі стійкого розвитку” (розділ III, гл. 25).

Розвиток цих ідей ми знаходимо у рішеннях Міжнародного Конгресу “Жінки за охорону навколишнього середовища” (Москва, листопад, 1993).

Необхідність підвищення соціально-екологічної відповідальності, що виступає як загальна вимога, з якою повинні рахуватися всі суб'єкти відповідальності, викликана насамперед тим, що протягом тривалого періоду в світовій практиці переважав підхід, який орієнтував економіку на екстенсивний шлях розвитку. Найважливішою передумовою соціального прогресу розглядалися високі темпи зростання матеріального виробництва, приріст національного продукту тлумачився як умова підвищення добробуту, що забезпечував стійку позицію в конкурентній боротьбі на світовому ринку. На відміну від ринкової та техніко-економічної групи чинників, яким приділялась переважна увага (як чинникам, які визначають темпи зростання), питання охорони навколишнього середовища, збереження і підтримки природного балансу залишались поза полем зору як наукових кіл, так і керівної ланки.

У сучасній науковій та науково-популярній літературі доводиться: в антропогенному перетворенні середовища міститься велика небезпека; підкреслюється, що коли вплив людини на природу і в подальшому буде здійснюватися так, по суті, стихійно і не буде належною мірою регулюватися, то в перспективі він може призвести до порушення природної рівноваги і в кінцевому результаті до катастрофи [1; 2; 3], ставиться питання підвищення відповідальності суспільства за руйнівний характер його впливу на природу.

Оцінки і прогнози розвитку світового суспільства у третьому тисячолітті різноманітні. Континуум думок простягається від неминучості апокаліпсису до можливості збереження цивілізації.

“Ситуація нині така, – вважає один із засновників “Римського клубу” Ервін Ласло, – що коли нам не взятися покінчити з чварами і насиллям, справитися із демографічним вибухом, із зростанням контрастів між багатими і бідними, між сильними і слабкими, коли ми не зупинимо руйнування середовища нашого проживання, то перед нами неминуче виникне привид кінця світу. Замість того, щоб використовувати велику міць нашого маніпулятивного інтелекту на вдосконалення нас самих і навколишнього середовища, може виявитись, що ми використовуємо цю міць тільки на самознищення і зруйнування всієї планети.

Та перед нами відкрито і іншу можливість: нам цілком посилено забезпечити собі виживання на шляхах існування у мирі і злагоді із середовищем проживання. Гру розуму ще не програно” [4, с. 217].

Звернення до сили розуму людства звучить у виступах багатьох відомих вітчизняних та зарубіжних вчених, публіцистів, суспільних діячів [5; 6; 7].

Стан навколишнього середовища, що викликає стурбованість і невпевненість у близькому майбутньому, підводить людство до розуміння того, що для виживання потрібні розробка і здійснення нової екологічно орієнтованої стратегії, яка повинна виходити із необхідності збереження і підтримки динамічної природної рівноваги, передбачення не лише найближчих, а й подальших наслідків тих змін, які суспільство викликає у природі. А це має на увазі сформованість соціально-екологічної відповідальності у різних суб’єктів.

На протигагу моделі економічного зросту, яка функціонувала довгий час, виникають варіанти альтернативного розвитку. Найбільш визнаною є концепція стійкого розвитку.

Цей термін вперше висунутий Міжнародною комісією з навколишнього середовища та розвитку у доповіді “Наше спільне майбутнє”, опублікованій у 1987 році. Концепція стихійного розвитку, сформульована в ній, обговорювалася потім на Конференції ООН з навколишнього середовища і розвитку в Ріо-де-Жанейро. У програмі Конференції відзначалось, що модель розвитку індустріальних країн, які досягли прогресу за рахунок використання “чужих” природних ресурсів, ціною забруднення навколишнього середовища, буде втрачати свою життєздатність по мірі вичерпування ресурсно-екологічного потенціалу планети. Модель “споживчого суспільства” безперспективна і веде до катастрофи. Отож, необхідна нова модель розвитку цивілізації, заснована на концепції стихійного розвитку, яка б забезпечила задоволення життєвих інтересів нинішнього і майбутнього населення планети за умови збереження навколишнього середовища.

Разом з тим, в сучасних умовах ця концепція є швидше нормативним прогнозом, ніж аргументованою теорією, оскільки зараз існує більше 30 визначень стійкого розвитку, внаслідок чого відсутня чітка трактовка його суті.

Визначена концепція та її критерії активно розробляються вітчизняними вченими. Так, академік А.Д. Урсул у книзі “Шлях до ноосфери” пропонує інтерпретацію концепції виживання й стійкого розвитку, яка може служити методологічним обґрунтуванням переходу до нової моделі розвитку і його ноосферної орієнтації [8, с. 41].

Шляхи розв’язання екологічних проблем в нашій країні знаходяться у центрі уваги багатьох авторів.

Зокрема: В. Данилов-Данилян, К. Кондратьєв, В. Котляков та ін. висувають концепцію екологічно безпечного стійкого розвитку.

Не дивлячись на глибоку кризову ситуацію, в якій знаходиться країна в нинішньому періоді, не відкидається можливість переходу України в майбутньому до стійкого екологічно орієнтованого розвитку.

До умов, необхідних для реалізації цього переходу, необхідно віднести: забезпечення державою національної безпеки, враховуючи захист природних ресурсів країни; включення ввозу радіоактивних відходів, брудних технологій та ін.; комплексне розв’язання питань, спрямованих на екологізацію всіх сфер життя суспільства: економіки, науково-технічного прогресу, політики, права, культури і т.д. Особливого значення у цьому переліку набуває підвищення соціально-екологічної відповідальності всіх суб’єктів. Це є основа для розробки

нового способу життя, який знаходиться в гармонії з навколишнім середовищем, а також умова соціального прогресу суспільства.

Соціологічні дослідження вітчизняних вчених показують, що все нові люди приходять до усвідомлення своєї зрослої відповідальності за екологічний стан довкілля. Про це свідчить не лише зростаюча стурбованість населення станом навколишнього середовища, але й розуміння більшістю громадян необхідності невідкладного розв'язання екологічних проблем. Так, за даними вивчення масової свідомості населення європейської частини країн з проблем екології людини 86 % опитаних вважають, забруднення навколишнього середовища загрожує існуванню нашої країни; 87 % – вважають можливим повторення і в інших районах аварії, подібні Чорнобильській; 85 % респондентів висловили незгоду з твердженням: “Захист навколишнього середовища заради економічного розвитку нашої країни”; 82 % населення погоджуються віддати частину своїх заощаджень на потреби навколишнього середовища, якщо вони будуть впевнені, що ці гроші будуть використані за призначенням” [9, с. 16].

Одже, як об'єктивний екологічний стан, так і наведені емпіричні дані підтверджують важливість підвищення соціально-екологічної відповідальності.

Соціально-екологічна відповідальність як складне і багатопланове явище має диференційовану структуру, що охоплює еколого-економічну, еколого-політичну, еколого-правову, еколого-моральну та ін. її види. Виділення проводиться в залежності від того, який зв'язок тієї чи іншої сфери життєдіяльності суспільства з екосферою.

Загальні причини, що вимагають в умовах загострення екологічної ситуації (як глобальної, так і “внутрішньої”) підвищення соціально-екологічної ситуації, поєднуються із специфічними причинами, які діють в кожній сфері і призводять до зростання ролі кожного виду соціально-екологічної діяльності.

Так, неблагополуччя внутрішньоекологічного стану в країні сьогодні – це не тільки результат впливу тривалих негативних тенденцій у економіці країни (таких як структурна деформованість народного господарства, що виявляється у гіпертрофованому розвитку ресурсомістких, часто “брудних” виробництв; висока концентрація промислового виробництва в окремих районах країни та ін.), а й дія нових, що розвиваються по мірі здійснення економічних реформ і політичних перетворень.

Розпад політичних і адміністративно-господарських структур колишнього СРСР потягнув за собою руйнування міжреспубліканських зв'язків, що ускладнило розв'язання економічних проблем, як на міждержавному рівні, так і в самій Україні. Відбулося уповільнення, а в деяких випадках припинення випуску природоохоронного обладнання, виробництва продукції, необхідної для природоохоронної діяльності (наприклад, регентів для очистки стічних вод та відпрацьованих газів і т.п.), що підвищило ризик появи екологічних катастроф.

До негативних екологічних наслідків дезінтеграції СРСР слід віднести й руйнування єдиної науково-технічної політики в галузі екології і раціонального використання природних ресурсів.

Дестабілізація фінансової системи, неплатоспроможність підприємств, гіперінфляція та інші явища, що виникають у ході проведення екологічних перетворень в країні, зумовили спад виробництва та інвестиційної активності, що, в свою чергу, ускладнило здійснення роботи з охорони й оздоровлення довкілля. Багато які підприємства і навіть галузі намагаються вирішити свої проблеми шляхом хижачького використання природних ресурсів, що складає загрозу виснаження природно-ресурсного потенціалу України.

В умовах, коли є чимало екологічних проблем, а порядок і дисципліна послаблені, зростає роль еколого-економічної відповідальності. Будь-яка діяльність суб'єктів відповідальності повинна бути пройнята турботою про збереження природи, спрямована на мінімізацію витрат природних ресурсів та запобігання забруднення навколишнього середовища.

Поряд із пояснювальною та виховною роботою необхідне створення реальних умов, за яких би люди були зацікавлені працювати більш відповідально.

Зараз намагання вітчизняних учених зосереджені в сфері розробки найбільш ефективних шляхів збереження і відновлення природного балансу, а саме розробляються

нові моделі природовикористання, проводяться дослідження по створенню і впровадженню в практику економічних показників стимулюючих природоохоронну діяльність. Для прикладу, Б.М. Маклярський, Б.І. Дубсон, А.К. Жирицький та ін. пропонують комплекс стимулюючих чинників, що охоплюють 4 основні групи [10, с.128].

Якоюсь мірою ці чинники вже діють сьогодні. Намітилися і впроваджуються такі заходи по збереженню і оздоровленню довкілля, як введення системи платного використання природних ресурсів, покликаної підвищити зацікавленість і відповідальність підприємств за кінцеві результати роботи, а також системи санкцій, заснованої за принципом “забруднювач платить”; функціонування екологічної експертизи та ін. Але ці заходи не дають належного ефекту через низку існуючих причин, а саме: недосконалість організаційно-економічного механізму природовикористання, особливо на реальному рівні, невпинна перебудова державних структур управління, а також управління природними ресурсами.

Також серед цих причин – низький рівень еколого-економічної відповідальності. Не використавши безвідповідальності частини робітників, не досягнувши підвищення еколого-економічної відповідальності у широких мас працівників за результати праці неможливо здійснити розв’язання невідкладних екологічних питань.

У складній екологічній ситуації, як ніколи раніше, стає очевидним, що збереження життєздатного та життєпридатного навколишнього середовища неможливе на основі мізерних і непродуктивних грошових відрахувань на реалізацію природоохоронних заходів.

Також зрозуміло, що оздоровлення екологічного стану може відбутися тільки на основі науково-технічних досягнень (екологічної техніки, нових ресурсо- та середовищезбережних технологій і т.п.) в промисловості, сільському господарстві, будівництві, інших галузях народного господарства.

Література:

1. Наука. Техника, культура: проблемы гуманизации и социальной ответственности : Материалы “круглого стола” // Вопр. философии. – 1989. – № 1. – С.3-26.
2. Один мир для всех. Контуры глобального сознания: Пер.с нем. – М.: Прогресс. 1990. – 216 с.
3. Плахотнік О.В. Розвиток геоecологичної освіти в Україні. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
4. Нэсбитт Д., Эбудин Н. Что нас ждет в 90-е годы. Мегатенденции: Год 2000: Десять новых направлений на 90-е годы: Пер с англ. – М.: Республика, 1992. – 415 с.
5. Герасимов И.П. Экологические проблемы в прошлой, настоящей и будущей географии мира. – М.: Просвещение, 1986. – 281 с.
6. Грядунова Л.И. Социальная ответственность личности в условиях развитого социализма. – Киев: Вища школа, 1979. – 134 с.
7. Европа на пороге III тысячелетия: за мир, природу и человека. – Вып. I. Книга мира. – Москва-Дюссельдорф-Брюкельферлаг, 1986. – 392 с.
8. Уайт Г. География, ресурсы и окружающая среда. – М., 1990. – С. 344.
9. Один мир для всех. Контуры глобального сознания: Пер.с нем. – М.: Прогрес. 1990. – 216 с.
10. В поисках равновесия // Экология в системе социальных и политических приоритетов / Отв. ред. Б.М. Маклярский. – М.: Междунар. Отношения, 1992. – 296 с.

The writer studies a history of interplay of the society and nature, and also the analysis of their attitudes (relations) at the present stage, that allows to observe the main (basic) tendencies in development social – ecological of liability. The conditions indispensable for implementation of transition of Ukraine in the future to resistant ecologia for directional development are designed. With the help of empirical datas the relevance of increase social – ecological of liability is established.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ

Использование различных средств обучения значительно увеличивает информационные, эргономические и коммуникативные возможности преподавателей и мастеров производственного обучения. Считается, что одним из важнейших компонентов учебного процесса наравне с содержанием, методами и организационными формами обучения и преподавания являются средства обучения.

Средства обучения – это материальные объекты и предметы, используемые в учебно-воспитательном процессе в качестве носителей учебной информации и инструмента деятельности педагога и учащегося для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития [5, с. 103].

Любой процесс обучения осуществляется на основании потоков информации, которая циркулирует в прямом и обратном каналах связи между преподавателем (мастером производственного обучения) средствами обучения и учащимися при выполнении ими различных видов познавательной деятельности [1, с. 9].

Как известно, средства обучения имеют широкий спектр возможностей и зависят от дидактических функций их назначения и применения.

К основной группе средств обучения, используемой в профессиональной школе, является материально-техническое оснащение, к которому относятся оборудование, механизмы, приспособления, рабочий и контрольно-измерительный инструмент.

Ко второй группе средств обучения можно отнести учебно-программную и методическую документацию преподавателя или мастера, а третья – представляет собой технические дидактические средства обучения.

По мнению В.А. Скакуна, к средствам обучения следует отнести и слово педагога [5, с. 105].

Известно, что комплексное воздействие на учащихся средств обучения создает благоприятные условия для передачи и восприятия информации, понимания сущности изучаемых процессов, установления взаимосвязи между объектами, уяснения основных понятий [2, с. 5]. Эффективность использования различных средств обучения повышает интерес и осмысливание новой информации. При монотонном использовании одного средства обучения в процессе длительного времени на уроке у учащегося уже к 30-й минуте возникает запредельное торможение, почти полностью исключая восприятие информации. Правильное чередование различных средств может предотвратить это явление [6, с. 283].

Разработке и использованию в учебном процессе средств обучения в системе профессионально-технического обучения много внимания уделялось С.Я. Батышевым, В.А. Радкевич, С.И. Кочетовым, В.А. Скакуном, Н.И. Макиенко и др.

Общеизвестно, что средства обучения в зависимости от способов представления информации делятся на печатные, экранные, звуковые и объемные. В свою очередь, средства обучения, которые отличаются друг от друга по функциональному назначению, можно разделить на средства обучения, используемые в процессе изложения нового учебного материала при передаче учебной информации; средства обучения, используемые для организации и проведения самостоятельной работы учащихся; а также средства обучения, используемые преподавателем или мастером производственного обучения для организации контроля за учебными достижениями учащихся.

По форме организации учебного процесса средства обучения подразделяются на следующие группы:

- для фронтальной работы, к которым можно отнести плоскостные, объемные, натуральные и технические средства обучения;
- для групповой работы – различные учебные плакаты, схемы, таблицы, оборудование и

рабочие инструкции, учебные пособия и техническая документация, модели, разрезы;

– для индивидуальной работы используются средства обучения, дающие возможность самостоятельно сформировать новые знания, умения и навыки: учебники и учебные пособия, справочная литература, обучающие программы, инструктивная и инструктивно-технологическая документация, дидактические карточки, тесты и практические задания.

Как известно, эффективность обучения находится в прямой зависимости от комплекса средств обучения в учебно-воспитательном процессе. По мнению С.И. Кочетова, все средства обучения, используемые в учебном процессе, должны взаимодополнять друг друга и отвечать следующим требованиям:

- учитывать дидактические, эргономические, технические и экономические аспекты;
- соответствовать учебной программе;
- отвечать уровню развития современных науки, техники и производства;
- отвечать основным принципам дидактики и учитывать особенности теоретического и производственного обучения;
- стимулировать использование современных форм и методов обучения;
- обеспечивать активность учащихся и способствовать развитию их познавательной деятельности;
- осуществлять индивидуальный подход к учащимся в учебном процессе;
- обеспечивать дидактическую направленность при выработке у учащихся навыков, близких к алгоритмическим;
- обеспечивать хорошую видимость основных элементов со всех рабочих мест учащихся;
- гарантировать безопасность работы и отвечать гигиеническим требованиям;
- быть прочными и надежными в обращении;
- обеспечивать максимальный педагогический эффект [1, с. 7-8].

О дидактических возможностях средств обучения было много споров. Так, одно время считалось, что использование технических средств обучения может радикально изменить всю схему обучения. Однако, мнение о том, что технические средства обучения могут полностью заменить преподавателя или мастера, не оправдалось. Как показали исследования, даже максимальное наличие средств обучения должно руководствоваться и подбираться преподавателем или мастером производственного обучения. Так, все средства обучения, в том числе и технические, являются лишь орудием в руках педагога, увеличивающим его возможности воздействия на учащихся [5, с. 106].

Рассмотрим использование дидактических средств в процессе теоретического и производственного обучения.

При системном подходе к разработке дидактических средств обучения учитывается использование их с учетом дидактических целей, уровня познавательной самостоятельности, вида деятельности и способа познавательной деятельности учащихся.

Так как комплексное применение средств обучения заранее определяется номенклатурой перечня комплексного методического обеспечения, то недостающие дидактические средства обучения разрабатываются самим преподавателем или мастером производственного обучения, которые будут использованы в процессе познавательной деятельности учащихся.

От того, как будет организован процесс передачи учебной информации учащимся, зависит как быстро и правильно она ими воспримется. А потому в процессе изложения нового учебного материала преподаватель или мастер производственного обучения должен не только передавать его содержание, но и особо выделить метод, который он использует при этом. И тогда по мере развития учащиеся постепенно овладевают такими общими методами, как синтез, индукция и дедукция, обобщение и абстрагирование, гипотеза, эксперимент, аналогия, моделирование, и начнут сознательно применять их в процессе познания [1, с. 101].

В процессе формирования новых понятий и способов действий выбирается, то средство обучения, которое позволит преподавателю или мастеру производственного обучения более эффективно использовать на уроке познавательную деятельность учащихся в процессе восприятия нового учебного материала.

Так, если преподаватель на уроке при изучении темы «Нарезание продольной резьбы резцом» рассматривает вопросы, связанные с режущими инструментами, их заточкой и установкой, с нарезанием резьбы резцами в различных условиях, то мастер производственного обучения должен сформировать у учащихся умения подготовить заготовку, к нарезанию резьбы, правильно выбрать и установить резец, выполнить практический показ и обосновать по нарезанию резьбы с учетом нескольких проходов.

В первом случае, для достижения поставленной учебной задачи преподаватель использует в качестве средств обучения сами резцы для различных систем резьбы, плакаты, на которых рассматриваются специфические особенности резьбовых резцов, установку резца по шаблону, приемы нарезания резьбы; макеты винтов с различным шагом, схемы углубления резца при нарезании резьбы, видеозаписи со способами нарезания резьб, опорные конспекты технологических процессов.

В свою очередь, мастер производственного обучения в качестве средств обучения пользуется различного вида образцами с нарезанной треугольной резьбой, заготовками, образцами с явными дефектами резьб, плакатами с приемами нарезания резьбы. Но основными дидактическими средствами обучения является документация письменного инструктирования, к которой относятся алгоритмы действий, операционные, инструкционные, инструкционно-технологические и технологические карты.

В зависимости от видов изучаемых или выполняемых работ (упражнения, операции, простые или сложные комплексные работы) используются и различная инструктивная документация.

Использование вышеназванных средств обучения будет эффективным только в том случае, когда алгоритм составлен с учетом всех технологических операций, а инструкция по выполнению операций будет конкретно, точно, логично и последовательно описывать предстоящие действия.

Как правило, алгоритм действий применяется для ориентации учащегося при выполнении сложного технологического процесса и ограждает учащихся от ошибок. Так, нарезая резьбу плашками по алгоритму, необходимо соблюдать последовательность таких операций:

- определить диаметр и систему резьбы;
- определить длину нарезаемой части резьбы;
- подобрать диаметр и длину нарезаемого стержня;
- закрепить стержень в тисках;
- установить плашку в плашкодержатель;
- врезать заборную часть плашки в плашкодержатель;
- нарезать резьбу;
- снять плашку со стержня;
- выполнить калибрование резьбы;
- протереть резьбу чистой ветошью;
- снять плашку с плашкодержателя.

На первоначальных этапах формирования навыков учащимся необходимы более подробные инструкции, которые обеспечивают инструкционные карты.

Если рассмотреть операции по нарезанию наружной резьбы плашкой на стержне, то инструктивными рекомендациями будут служить следующий перечень работ:

- ладонью правой руки нажимать на корпус плашки вниз;
- левой рукой врезать по часовой стрелке плашкодержатель, пока заборная часть плашки не врежется в стержень;
- вращая плашкодержатель за ручки делать 1-2 оборота в направлении нарезания резьбы и пол-оборота в обратную сторону для дробления стружки (обильно смазывая рабочую часть плашки маслом).

Следовательно, использование конкретной и четкой инструктивной информации позволяет учащимся выполнять учебные работы самостоятельно или частично самостоятельно, но приучает их к работе по аналогии.

Если проследить последовательность действий при нарезании резьбы в сквозных отверстиях, то сам процесс можно разделить на несколько этапов: анализ предложенного чертежа, выполнение подготовительных операций и непосредственно процесс нарезания резьбы. Группирование практических действий по этапам позволяет учащимся привести действия в целостную систему и выразить в виде опорного конспекта (рис. 1).

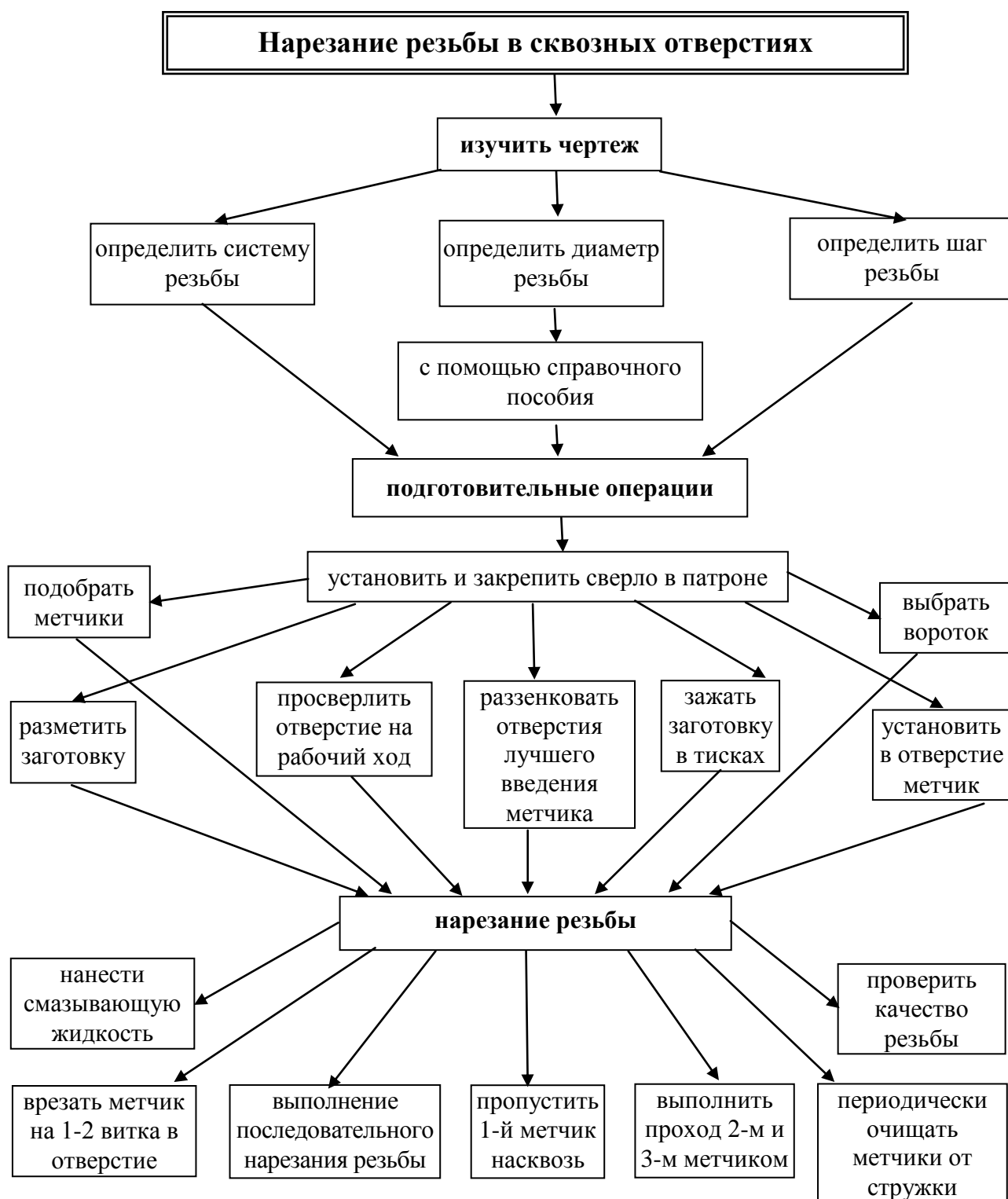


Рис. 1. Опорный конспект по нарезанию резьбы в сквозных отверстиях

Опорные схемы и конспекты дают возможность учащимся самостоятельно обобщать и систематизировать полученные знания и умения. Зачастую преподаватель в процессе изложения нового материала использует графическую информацию, а при закреплении нового учебного

материала дает самостоятельную работу по логическому построению изученного материала в виде построения общей опорной схемы, разработки технологических карт.

К дидактическим средствам обучения, разрабатываемым преподавателем или мастером производственного обучения, относятся также тестовые и контрольно-проверочные задания и карточки.

В качестве заданий по специальной технологии учащимся может быть предложено решение следующих вопросов:

- Какие факторы при резании влияют на образование различных видов стружки?
- Как изменяется длина, ширина и толщина срезаемого металла при его переходе в стружку?
- Каковы причины возникновения теплоты при резании?
- Какими способами осуществляют врезание резца после каждого рабочего хода?
- Как контролируют элементы треугольной резьбы повышенной точности?
- Какие преимущества метчиков с винтовыми канавками перед метчиками с прямыми канавками?

Карточки-задания должны разрабатываться с учетом дифференцированного подхода к обучению:

- определяя назначение резьб, можно указать их область применения: для передачи движения, для ускорения перемещения гайки, для передачи усилия, для червячной передачи;
- предложить определить ход резьбы, на который нужно настроить станок при нарезании многозаходной резьбы, если шаг четырехзаходной резьбы $s = 2\text{мм}$, трехзаходной $s = 4\text{мм}$, двухзаходной резьбы с шагом $s = 1,5\text{мм}$;
- определить ширину режущей кромки прорезного резца для предварительного нарезания трапецеидальной резьбы и т.п.

Известно, что в комплексных темах производственного обучения решается целый ряд педагогических задач: закрепление умений, приобретенных учащимися при изучении учебно-операционных тем, превращении этих умений в навыки, изучение высокопроизводительных методов обработки, способов самоконтроля. Однако, основная из задач – научить учащихся технологически грамотно сочетать выполнение ранее изученных операций, решать различные проблемные ситуации и т. д.

Известно, что решение проблемно-производственных ситуаций связано с поисковой деятельностью, что будет способствовать эффективному усвоению нового учебного материала. Проблемные задания предусматривают, в первую очередь, развитие технологического мышления учащихся.

Так, учащимся предлагается принять решение: выбраны базы и объединены переходы в операции без учета технологических возможностей станка; для обработки наружной поверхности $\varnothing 38\text{Хз}$ за базу была принята поверхность отверстия заготовки (обработка запланирована при закреплении в центрах), а для обработки отверстия $\varnothing 38\text{Аз}$ за базу приняли наружную поверхность заготовки. Можно ли оставить выбранные варианты? Обоснуйте результат действий.

Использование компьютерных технологий повышает интерес учащихся к восприятию нового учебного материала, приучает их к самостоятельному принятию решений в нестандартных ситуациях. Поэтому разработке учебных компьютерных программ сегодня уделяется особое внимание.

Работа с обучающей компьютерной программой заключается в том, что, получив определенную порцию информации, учащийся выполняет предложенное ему задание с учетом дифференциации заданий.

Следовательно, применение комплекса средств обучения зависит как от содержания учебного материала, уровня подготовленности учащихся, педагогического и профессионального мастерства преподавателя или мастера производственного обучения, так и самих методов обучения. Эффективность применяемых средств будет высокой, если они будут дополнять друг друга, поддерживать познавательный интерес учащихся, делать новый учебный материал более доступным, обеспечивать точную и полную информацию о новых способах действий.

Литература:

1. Кочетов С.И. Основы применения средств обучения в ПТУ. – М.: Высшая школа, 1986. – 159 с.
2. Кочетов С.И. Комплексно-методическое обеспечение учебного процесса средствами обучения. – М.: Высшая школа, 1986. – 62 с.
3. Максимов И.П. Задания по специальной технологии токарного дела. – М.: Высшая школа, 1987. – 142 с.
4. Макиенко Н.И. Практические работы по слесарному делу. – М.: Высшая школа, 1987. – 192 с.
5. Скакун В.А. Методическое пособие для преподавателей профессиональных учебных заведений. – М., 2001. – 183 с.
6. Педагогика / Под ред. д.п.н. П.И. Подкасистого. Учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 638 с.

The questions of development and effective use of different types of didactic facilities of teaching in the theoretical and production teaching are considered in the article.

УДК 377.1: 007 (091)

О.С. Микитенко
м. Київ, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ (1954-1986 рр.)

Як зазначається в Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні, соціально-економічний, інформаційно-технологічний розвиток суспільства, зростаючі вимоги до підготовки кваліфікованих робітників зумовлюють необхідність формування нового типу педагога професійної школи – педагога професійного навчання, який органічно поєднає функції викладача та майстра виробничого навчання [2, с. 2-5].

Питанню кадрового забезпечення підготовки кваліфікованих робітників на базі повної середньої освіти, крім офіційних нормативних документів і архівних джерел, було частково приділено увагу у роботах Вахова О.О.¹, Дудченко А.², Сенявського С.Л.³ та ін. дослідників.

Завданням статті є аналіз основних закономірностей розвитку організації кадрового забезпечення підготовки кваліфікованих робітників на базі повної середньої освіти у технічних училищах (ТУ) України у 1954-1986 роках.

У постанові РМ СРСР за № 1573 від 2 серпня 1954 року і відповідній постанові РМ УРСР і ЦК КПУ за № 1264 від 26 серпня 1954 року, якими започатковувалося створення ТУ у 1954 році, зазначалося наступне: на ТУ Головного управління трудових резервів при РМ СРСР поширювалися типові штати, встановлені для ремісничих, залізничних і гірничопромислових училищ, за винятком посади вихователя [15].

Пізніше, а саме 28 вересня 1954 року, Начальником Головного управління трудових резервів при РМ СРСР було затверджено «Статут технічного училища Головного управління трудових резервів при РМ СРСР» [20, 26-34], в якому, зокрема, визначалися посадові обов'язки керівників та інженерно-педагогічних працівників ТУ.

Відповідно до розпорядження РМ СРСР від 22 вересня 1955 року за № 6882-р, міністерства і відомства УРСР, на виробничій базі яких створювалися ТУ, або реорганізовувалися у ТУ школи ФЗН і ремісничі училища Головного управління трудових резервів при РМ СРСР, були зобов'язані за погодженням з Українським республіканським управлінням трудових резервів виділяти необхідну кількість висококваліфікованих

¹ Вахов О.О. Подготовка квалифицированных рабочих со средним образованием в системе профтехобразования (1971-1980 гг.) // Проблемы подготовки кадров для народного хозяйства СССР: Сб. науч. тр. – М., 1983. – С. 4-27.

² Дудченко А., Стискин Г., Денежный П. О методике обучения в технических училищах // ПТО. – 1957. – № 1. – С. 10-13.

³ Сенявский С.Л., Тельпуховский В.Б. Рабочий класс СССР (1938-1965 гг.). – М.: Мысль, 1971. – С. 232.

робітників для роботи майстрами виробничого навчання, а інженерно-педагогічних працівників – викладачами ТУ.

Серед специфічних рис, притаманних п'ятдесяти рокам ХХ сторіччя, можна виділити роботу з поліпшення підбору, розміщення кадрів і підвищення їх ідейно-політичного рівня та професійної підготовки.

Дещо збільшилася кількість майстрів виробничого навчання і викладачів спецдисциплін, що мали середню спеціальну і вищу освіту; кількість працівників ТУ, які закінчили курси з підвищення кваліфікації, збільшилася у 2,5 рази, а тих, що навчалися на заочних і вечірніх відділеннях навчальних закладів – з 11,1% до 15,6%. Підвищення рівня професійної підготовки майстрів виробничого навчання і викладачів спецдисциплін здійснювалося шляхом організації семінарів-практикумів, написання методрозробок, організації і проведення методроботи відповідно з вимогами наказу № 177 начальника Головного управління трудових резервів. У більшості ТУ України було організовано педкабінети, роботу яких було спрямовано на надання методичної допомоги майстрам виробничого навчання і викладачам [17, с. 20].

Рівень загальноосвітньої і спеціальної підготовки викладачів і майстрів виробничого навчання не відповідав вимогам виробництва. На початок 1959 року 55,7 % майстрів виробничого навчання у ТУ не мали середньої освіти, тоді як більшість учнів мали середньою освіту [18, с. 232].

24 грудня 1958 року ВР СРСР було прийнято Закон «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти СРСР», в якому зазначалося, що перебудова системи ПТО ставить нові підвищені вимоги до рівня технічної, ідейно-політичної і педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання і викладачів ПТУ. Розвиток мережі цих училищ викликав потребу у збільшенні чисельності майстрів і викладачів, підготовці яких у технікумах і ВНЗ необхідно було приділяти особливу увагу [11]. Відповідну постанову ВР УРСР було прийнято 17 квітня 1959 року.

7 березня 1959 року РМ СРСР було прийнято постанову за № 241 «Про заходи, пов'язані з виконанням Закону про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР», в якій Міністерству вищої освіти СРСР разом з РМ союзних республік, Міністерством шляхів сполучення і Головним управлінням трудових резервів при РМ СРСР за участю міністерств і відомств СРСР, що мали вищі навчальні заклади, доручалося розробити і здійснити заходи з розширення і поліпшення підготовки вчителів у педагогічних ВНЗ і університетах відповідно до нових завдань загальноосвітньої школи, а також з підготовки у технікумах і ВНЗ майстрів і викладачів для ПТУ [10].

На II етапі функціонування ТУ на Україні, започаткованого постановою ЦК КПРС і РМ СРСР від 2 лютого 1966 року «Про заходи по розширенню навчання і влаштуванню на роботу в народне господарство молоді, яка закінчує загальноосвітні школи у 1966 році», питанню кадрового забезпечення ТУ надається дедалі більша увага. З метою створення умов для дальшого продовження навчання і професійної підготовки молоді, яка закінчувала у 1966 році загальноосвітні школи, прийом студентів на денне навчання у вищі навчальні заклади передбачалося збільшити проти 1965 року на 4,5 тис. чол., головним чином для підготовки інженерно-педагогічних кадрів за спеціальностями гірничого, металургійного та енергетичного виробництва; за хіміко-технологічними, радіоелектронними та іншими спеціальностями; спеціалістів сільського господарства, легкої і харчової промисловості, а також економістів для всіх галузей народного господарства [9]. Відповідну постанову ЦК КПУ і РМ УРСР за № 206 було прийнято 4 березня 1966 року.

З розвитком виробництва в СРСР в цілому, і в Україні зокрема, поступово зростали і вимоги до кваліфікації кадрів ТУ. Так, 15 жовтня 1966 року Держкомітетом РМ СРСР з ПТО було затверджено «Типове положення про технічні училища СРСР», в якому визначалися посадові обов'язки і вимоги до навчально-педагогічного персоналу ТУ. Так, на посаду викладача ТУ призначалися лише особи, що мали вищу освіту з відповідної спеціальності, а на посаду майстра виробничого навчання — тільки ті, хто мав вищу або середню спеціальну освіту, високу виробничу кваліфікацію і досвід роботи з даної професії не менше 3-х років [19, с. 53-54].

А 25 квітня 1967 року РМ УРСР було затверджено «Положення про технічні училища Української РСР», в якому увага акцентувалася на вимогах до майстрів виробничого навчання. Так, однією з вимог було наявність стажу роботи не менше 5 років [13, с. 283].

Активну участь у справі кадрового забезпечення ПТНЗ у шістдесяті роки приймав і ЦК ВЛКСМ. Так, 20 травня 1969 року ЦК ВЛКСМ було прийнято постанову «Про завдання комсомольських організацій по виконанню постанови ЦК КПРС і РМ СРСР «Про заходи по дальшому поліпшенню підготовки кваліфікованих робітників в навчальних закладах системи професійно-технічної освіти» в якій, зокрема, зазначалося, що комітети комсомолу повинні брати активну участь у зміцненні училищ по підготовці кваліфікованих робітників з середньою освітою інженерно-педагогічними кадрами, викладачами загальноосвітніх і суспільних дисциплін, майстрами виробничого навчання [6, с. 430].

У сімдесяті роки ЦК ВЛКСМ продовжує приділяти увагу проблемі кадрового забезпечення закладів ПТО. Так, 27 грудня 1977 року ЦК ВЛКСМ було прийнято постанову «Про завдання комітетів ВЛКСМ у світлі постанови ЦК КПРС і РМ СРСР «Про дальше вдосконалення процесу навчання і виховання учнів системи професійно-технічної освіти», якою міськкоми, райкоми, комітети комсомолу базових підприємств були зобов'язані приймати активну участь у покращенні якісного складу майстрів виробничого навчання, всіляко заохочувати ініціативу кращих молодих спеціалістів, передовиків виробництва, що переходили на роботу в училища майстрами виробничого навчання і викладачами; піклуватися про їх ідейно-політичне і професійне зростання; розвивати спільні форми роботи вчительських і комсомольських організацій, рад молодих спеціалістів народної і ПТО.

Комітетам ВЛКСМ разом з педрадами середніх і ТУ було рекомендовано приділяти особливу увагу направленню за пугівками комітетів ВЛКСМ на навчання до індустріально-педагогічних технікумів, інженерно-педагогічних факультетів інститутів молодих передовиків виробництва, кращих випускників училищ, що виявили схильність до педагогічної роботи [5, с. 357-358].

У сімдесяті роки в системі ПТО України значно збільшився контингент учнів і майже вдвічі зросла кількість керівних та інженерно-педагогічних працівників, що становила 3396 тис. чол.

Кваліфікація кадрів систематично підвищувалась шляхом охоплення їх навчанням на вечірніх і заочних факультетах ВНЗ і технікумів, на курсах у Всесоюзному Інституті підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників та його філіях, на факультетах підвищення кваліфікації при ВНЗ, курсах та семінарах в облуправліннях і кращих навчальних закладах ПТО [12, с. 5].

З метою подальшого підвищення кваліфікації працівників ПТО 10 грудня 1976 року РМ СРСР було прийнято постанову за № 1007 «Про заходи по покращенню підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів професійно-технічної освіти», в якій зазначалося, що Всесоюзний Інститут підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників ПТНЗ Держкомітету РМ СРСР з ПТО у місті Ленінграді перетворюється на Всесоюзний Інститут підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів ПТО. РМ союзних республік надавалося право перетворювати філії Всесоюзного Інституту підвищення кваліфікації керівних працівників і спеціалістів ПТО у республіканські і обласні інститути підвищення кваліфікації працівників ПТО [8].

У постанові Президії ВР УРСР від 22 червня 1977 року за № 2231-ІХ «Про стан і заходи по дальшому поліпшенню підготовки робітників високої кваліфікації у професійно-технічних навчальних закладах республіки в світлі рішень XXV з'їзду КПРС» зазначалося, що поліпшувалася підготовка, добір і виховання інженерно-педагогічних кадрів для ПТУ. За останні роки вони поповнилися кращими майстрами, інженерно-технічними працівниками підприємств, будівельних та сільськогосподарських організацій, що позитивно позначилося на рівні виробничого навчання і виховання учнівської молоді.

Разом з тим Президією ВР УРСР зазначалося, що розвиток ПТО в республіці, якість підготовки робітників високої кваліфікації ще відставали від зростаючих потреб народного господарства та вимог НТР. Держкомітет РМ УРСР з ПТО, його органи на місцях, інженерно-педагогічні колективи училищ слабо впроваджували у навчально-виховний

процес сучасні форми і методи навчання, досягнення передових трудових колективів і новаторів праці, недостатньо працювали над формуванням в учнів таких якостей, як висока ідейність, дисциплінованість, сумлінне ставлення до навчання, любов до обраної професії. Внаслідок цього значна частина учнів навчалася на трійки, була недостатньо підготовлена до самостійної трудової діяльності, а окремі з них допускали правопорушення. Тому Президією ВР УРСР вищезазначеною постановою було вирішено: Академії наук УРСР, Мінвузу УРСР, Міносвіти УРСР, Держпрофосвіті УРСР поширити наукові дослідження з актуальних проблем розвитку ПТО, вдосконалювати систему підготовки і перепідготовки інженерно-педагогічних кадрів при вищих та середніх навчальних закладах, звернувши особливу увагу на їх ідейне загартування, підвищення педагогічної майстерності і фахового рівня [16].

Аналізуючи стан ПТО за 1971-1980 роки, можна сказати, що виконавчою владою СРСР, і України зокрема, було багато зроблено по зміцненню системи ПТО кваліфікованими інженерно-педагогічними працівниками. Так, чисельність керівних і інженерно-педагогічних працівників, які мали вищу і середню спеціальну освіту на кінець 1980 року порівняно з 1975 роком збільшилася на 3,4% і становила 89,4%, зокрема: майстрів виробничого навчання – на 7% (81,1%); вихователів – на 4,4% (87,7%); викладачів загальноосвітніх дисциплін – на 2,3% (98,2%). Серед керівних та інженерно-педагогічних працівників училищ на кінець десятої п'ятирічки працювало 88 Героїв Соціалістичної Праці і Героїв Радянського Союзу, 2 тис. заслужених вчителів, майстрів виробничого навчання і працівників ПТО союзних республік, 110 власників медалі ім. Н.К. Крупської, 8,7 тис. відмінників ПТО.

Внаслідок зміцнення училищ інженерно-педагогічними кадрами поліпшилася успішність учнів з предметів професійно-технічного циклу. Так, порівняно з 1974/75 навчальним роком у 1979/1980 навчальному році кількість встигаючих на «4» і «5» з виробничого навчання у ТУ зросла на 1,1%, а з теоретичного навчання відповідно на 5,6% [1, с. 27].

Найбільшу увагу питанню якості підготовки педкадрів системи ПТО ЦК КПРС і РМ СРСР виявили у своїй постанові «Про заходи по вдосконаленню підготовки, підвищенню кваліфікації педагогічних кадрів системи освіти і професійно-технічної освіти і поліпшенню умов їх праці і побуту» [7]. Зокрема зазначалося, що ЦК КПРС і РМ СРСР зобов'язали ЦК компартій союзних республік, крайкоми, обкоми, міськкоми, райкоми партії, МО СРСР, Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, Держкомітет СРСР з ПТО, міністерства і відомства, що мали загальноосвітні школи, вищі, середні спеціальні і ПТНЗ: забезпечити вдосконалення підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у відповідності до рішення червневого (1983 р.) Пленуму ЦК КПРС і Основних напрямів реформи загальноосвітньої і професійної школи; зосередити зусилля педколективів, партійних організацій вищих і середніх спеціальних навчальних закладів, що готували кадри для народної і ПТО, на всебічному підвищенні рівня ідейної і професійної підготовки спеціалістів; посилити підготовку майбутніх викладачів і майстрів виробничого навчання до вирішення завдань зміцнення зв'язку школи з життям, об'єднання навчання з виробничою працею.

Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, МО СРСР, Держкомітету СРСР з ПТО і РМ союзних республік доручалося: звернути особливу увагу на вивчення випускниками педагогічних навчальних закладів основ сучасного виробництва, методів організації політехнічного, трудового навчання і виховання, суспільно корисної, продуктивної праці, професійної орієнтації учнів; значно поліпшити психолого-педагогічну і методичну підготовку викладачів і майстрів виробничого навчання; озброювати їх активними формами і навичками виховної діяльності в учнівських колективах; підвищити роль загальнотеоретичних і спеціальних кафедр у формуванні в них педагогічних навичок; закріпити за кожним навчальним закладом, що здійснював підготовку викладачів і майстрів виробничого навчання, як базові, ПТНЗ для організації в них педагогічної практики та іншої навчально-виховної роботи; поширити вивчення студентами педінститутів і педагогічних відділень (факультетів) університетів курсу «Професійна орієнтація школярів»; відповідно переробити навчальні плани і програми навчальних закладів, що здійснювали підготовку викладачів і майстрів виробничого навчання.

Відповідно до постанови Держплану СРСР, МО СРСР, Міністерство вищої і середньої спеціальної освіти СРСР, Держкомітет СРСР з ПТО і РМ союзних республік

зобов'язувалися: поліпшити планування підготовки і розподіл педагогічних кадрів системи освіти і ПТО, а також їх використання; розширити підготовку викладачів і вихователів, маючи на увазі довести прийом до педінститутів до 200-225 тис. чол., зокрема на денне навчання до 135-150 тис. чол., в педучилища до 160-165 тис. чол., зокрема на денне навчання до 145 тис. чол.; в ряді університетів додатково організувати педагогічні відділення (факультети), збільшити направлення випускників цих відділень у 1986-1995 роках до загальноосвітніх шкіл і ПТНЗ з урахуванням потреби у педагогічних кадрах; вжити заходи до подальшого розвитку інженерно-педагогічної освіти в країні: забезпечити раціональне розміщення сітки інженерно-педагогічних факультетів (відділень) ВНЗ, зміцнення їх навчально-матеріальної бази, розширення профілю підготовки спеціалістів; здійснити поступовий перехід у педагогічних інститутах на п'ятирічний термін навчання за спеціальністю «Загальнотехнічні дисципліни і праця».

Одним з першочергових завдань було подальше вдосконалення вищої педагогічної освіти без відриву від виробництва як однієї з ефективних форм підготовки і підвищення кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання.

Викладачі, вихователі і майстри виробничого навчання, що мали середню педагогічну освіту і стаж педагогічної роботи не менше року, приймалися за направленнями органів народної і ПТО на навчання за відповідною спеціальністю без відриву від виробництва у вищі навчальні заклади, що здійснювали підготовку викладачів і майстрів виробничого навчання, на підставі результатів співбесіди, без вступних іспитів.

Для викладачів, що найбільш відзначилися, та інших педагогічних працівників ПТНЗ і педучилищ затверджувалося 225 премій ім. Н.К. Крупської, що щорічно присуджувалися Міністерством освіти СРСР і Держкомітетом СРСР з ПТО.

Керівним органам союзних і автономних республік пропонувалося виявляти постійне піклування про раціональне використання і закріплення педагогічних кадрів; про поліпшення умов їх праці і побуту; вживати заходи до поліпшення діяльності Будинків працівників освіти, зміцнення їх матеріальної бази; поширювати мережу цих закладів; першочергово надавати вчителям та іншим педагогічним працівникам загальноосвітніх шкіл і ПТНЗ житлову площу, ширше розвивати для них кооперативне будівництво; педагогічним працівникам у сільській місцевості і робітничих селищах надавати кредити на індивідуальне будівництво житлових будинків, забезпечувати їх необхідними для цього будівництва матеріалами.

Для зміцнення стану здоров'я педагогів Міністерству охорони здоров'я СРСР, Міністерству освіти СРСР, Міністерству вищої і середньої спеціальної освіти СРСР і РМ союзних республік доручалося поліпшити медичне обслуговування педагогічних працівників; разом з ВЦРПС ширше розвивати практику оздоровлення і лікування педагогічних працівників у профілакторіях на період їх перепідготовки і підвищення кваліфікації [7].

Подальша увага влади до кадрового питання виявилася у прийнятому в 1985 році ВР СРСР Законі «Про внесення змін до Основ законодавства Союзу СРСР і союзних республік про народну освіту у зв'язку з Основними напрямками реформи загальноосвітньої і професійної школи», зокрема в X розділі, в якому визначалися права і обов'язки педпрацівників. Так, наприклад, за особливі заслуги у справі навчання і виховання молоді, працівники народної освіти у встановленому порядку представлялися до нагородження орденами і медалями СРСР, присвоєння почесних звань СРСР і союзних республік; нагороджувалися іменними медалями, відзнаками, встановленими законодавством СРСР і союзних республік [14].

Таким чином, нами було розглянуто і проаналізовано основні закономірності розвитку організації кадрового забезпечення підготовки кваліфікованих робітників на базі повної середньої освіти у ТУ України у 1954-1986 роки. У подальшому буде розглянуто процес організації виховної роботи у технічних училищах України у 1954-1986 рр., виявлені її особливості.

Література:

1. Вахов О.О. Подготовка квалифицированных рабочих со средним образованием в системе профтехобразования (1971-1980 гг.) // Проблемы подготовки кадров для народного хозяйства СССР: Сб. науч. тр. – М., 1983. – С. 4-27.

2. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні: Затвердж. МОН України, 5 липня 2004 р. // ПТО. – 2004. – № 3. – С. 2-5.

3. О дальнейшем развитии системы профессионально-технического образования и повышении ее роли в подготовке квалифицированных рабочих кадров: Постановление ЦК КПСС и СМ СССР № 315, 12 апреля 1984 г. // СП СССР. – 1984. – Отд. 1. – № 19. – С. 104.
4. О дальнейшем совершенствовании процесса обучения и воспитания учащихся системы профессионально-технического образования: Постановление ЦК КПСС и СМ СССР № 793, 30 августа 1977 г. // СП СССР. – 1977. – № 24. – С. 151.
5. О задачах комитетов ВЛКСМ в свете постановления ЦК КПСС и СМ СССР «О дальнейшем совершенствовании процесса обучения и воспитания учащихся системы профессионально-технического образования: Постановление ЦК ВЛКСМ, 27 декабря 1977 г. // Справочник партийного работника. – М.: Политиздат, 1978. – Вып. 18. – С. 357-358.
6. О задачах комсомольских организаций по выполнению постановления ЦК КПСС и СМ СССР «О мерах по дальнейшему улучшению подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях системы профессионально-технического образования»: Постановление ЦК ВЛКСМ, 20 мая 1969 г. // Справочник партийного работника. – М.: Политиздат 1970. – Вып. 10. – С. 426-431.
7. О мерах по совершенствованию подготовки, повышению квалификации педагогических кадров системы просвещения и профессионально-технического образования и улучшению условий их труда и быта: Постановление ЦК КПСС и СМ СССР № 316, 12 апреля 1984 г. // СП СССР. – 1984. – Отд. 1. – № 19. – С. 105.
8. О мерах по улучшению повышения квалификации руководящих работников и специалистов профессионально-технического образования: Постановление СМ СССР № 1007, 10 января 1976 г. // СП СССР. – 1977. – № 2. – С. 10.
9. О мероприятиях по расширению обучения и устройству на работу в народное хозяйство молодежи, оканчивающей общеобразовательные школы в 1966 году: Постановление ЦК КПСС и СМ СССР № 83, 2 февраля 1966 г. // СП СССР. – 1966. – № 3. – С. 26.
10. О мероприятиях, связанных с исполнением Закона об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: Постановление СМ СССР № 241, 7 марта 1959 г. // СП СССР. – 1959. – № 5. – С. 32.
11. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования СССР: Закон ВС СССР, 24 декабря 1958 г. // Ведомости ВС СССР. – 1959. – № 1. – С. 5.
12. Переписка с СМ УССР по подготовке квалифицированных рабочих в системе ПТО // ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 910, арк. 5.
13. Положение о технических училищах Украинской ССР: Утвержд. постановлением СМ УССР № 260, 25 апреля 1967 г. // ЗП УРСР. – 1967. – № 4. – С. 41.
14. Про внесення змін до Основ законодавства Союзу СРСР і союзних республік про народну освіту у зв'язку з Основними напрямками реформи загальноосвітньої і професійної школи: Закон СРСР № 3661/ XI, 27 листопада 1985 р. // Відомості ВР СРСР. – 1985. – № 48. – С. 918.
15. Про організацію виробничо-технічної підготовки молоді, яка закінчила середні школи, для роботи на виробництві: Постанова РМ УРСР і ЦК КПУ № 1264, 26 серпня 1954 р. // ЗП УРСР. – № 15-16. – С. 84.
16. Про стан і заходи по дальшому поліпшенню підготовки робітників високої кваліфікації в професійно-технічних навчальних закладах республіки в світлі рішень XXV з'їзду КПРС: Постанова Президії ВР УРСР № 2231-IX від 22 червня 1977 р. // Відомості ВР УРСР. – 1977. – № 27. – С. 323.
17. Сводный статистический отчет и объяснительная записка к нему Украинского управления трудовых резервов об итогах учебной работы в ТУ УССР за 1957 г. // ЦДАВОВ України, ф. 4609, оп. 1, спр. 396, арк. 20.
18. Сенявский С.Л., Тельпуховский В.Б. Рабочий класс СССР (1938-1965 гг.). – М.: Мысль, 1971. – С. 232.
19. Типовое положение о технических училищах СССР. Утвержд. Госкомитетом СМ СССР по ПТО, 15 октября 1966 г. // Сборник материалов по учебно-методической работе в учебных заведениях профессионально-технического образования / Госкомитет СМ СССР по ПТО. – М.: Высш. шк., 1971. – С. 47-54.
20. Устав технического училища Главного управления трудовых резервов при СМ СССР: Утвержд. нач. Глав. упр. труд. рез. при СМ СССР, 28 сентября 1954 г. // Государственные трудовые резервы СССР: Сб. руководящих материалов / Сост. Розофаров М.С. – М.: Трудрезервиздат, 1957. – С. 26-34.

The task of article is the analysis of the basic laws of development of the organization of personnel maintenance of preparation of qualified workers on the basis of full secondary education in technical schools of Ukraine in 1954-1986.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОТБОРЕ И СТРУКТУРИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ

В условиях формирования постиндустриального, информационного общества обуславливается необходимость смены научно-технократической парадигмы образования на гуманитарно-культурологическую, согласно которой основной ценностью становится сам человек, его внутренний мир, специфика индивидуального процесса познания и обретения опыта эмоционально-ценностных отношений.

Перестройка общества, начатая в середине 1980-х гг., привела к смене приоритетов в сфере образования: усилилась творческая направленность; ориентация на «школу знаний и памяти» сменилась курсом на овладение системой знаний и активизацию познавательной деятельности учащихся. Это потребовало повышения качества подготовки специалистов, их методологической культуры и овладения новым стилем педагогического мышления. Если раньше задача преподавателя состояла в том, чтобы передать информацию (а учащиеся должны были усвоить ее), то функции современного педагога изменились. На первый план, кроме профессиональной подготовки, выдвинулись задачи организации и управления образовательной деятельностью учащихся, формирования их познавательной активности.

Гуманитарно-культурологическая парадигма, определяя типологические особенности, и смысловые границы обучения в системе непрерывного образования, становится методологическим средством, позволяющим объяснить многообразие педагогических явлений, получивших наименование «качество образования». В нем выделяется внутреннее и внешнее системно-социальное качество, предполагается единство содержательной, процессуальной и результативной сторон обучения [10, с. 36].

В самой системе развития образования изменялись структурные составляющие цели, нормативы, критерии, организационные формы, информационное обеспечение, мотивационно-стимулирующие аспекты и пр. Система образования, чтобы обрести свое новое качество и подготовить подрастающее поколение к жизни, постепенно переходит в режим инновационного развития во всех составляющих ее компонентах. Таким образом, если прежняя парадигма образования в основном ориентировалась на обучение, то современная – на развитие творческих способностей и формирование культуры личности.

Сегодня прогресс общества возможен лишь при условии массового творчества людей. А это означает, что они не должны надеяться на то, что кто-то им всё даст, обеспечит, и ждать указаний. Они призваны проявлять личную творческую инициативу, искать способы обеспечения своей духовной и материально благополучной жизни. Поэтому сама эпоха предъявляет, новые требования к квалифицированному рабочему, и в частности швейного профиля: быть профессионально подготовленным специалистом, мобильным, способным к творческой переработке все возрастающего потока информации и ее компетентному использованию в практике.

Это обуславливает ориентацию образования на раскрытие способностей (и возможностей) личности будущего рабочего, обеспечение условий для развития его интеллектуальных умений и создание такой образовательной среды, где они смогут проявить активность, творческий подход к делу, к самообразованию и самоосуществлению своего «Я». Это означает, что процесс подготовки субъектов образования в контексте становления нового качества жизни основан на следующих преобразованиях:

- изучение отдельных учебных предметов переводится на интегрированную междисциплинарную основу;
- центр тяжести в процессе обучения переносится на решение познавательных задач и, разрешение проблем;

– отменяется обучение, в процессе которого учащимся отводится роль пассивных слушателей, контроль над учебным процессом со стороны преподавателя и мастера производственного обучения подкрепляется самоконтролем обучающихся.

В соответствии с этими требованиями Л.М. Федоряк предлагает следующие методы и формы организации учебно-воспитательного процесса: использование исследовательского метода; проблемное изложение изучаемого материала; диалоговый характер обучения, совместный поиск решения познавательных задач педагогом и учащимися; тесная связь обучения с непосредственными жизненными потребностями, интересами и опытом учащихся [10, с. 35-37].

Это требует от преподавателя специальных дисциплин и мастера производственного обучения включения обучаемых в целенаправленную деятельность по овладению систематизированными знаниями, умениями и навыками, что способствует стабильности, фундаментальности подготовки, достаточной глубины, высокой степени гарантированности достижения результатов. Важно научить будущего квалифицированного рабочего самостоятельно добывать знания по интересующей его проблеме.

Сегодня в педагогике профессионально-технического образования, в практике работы ПТУЗ отсутствует четкое определение понятия «взаимосвязь теории и практики в обучении». В одних случаях оно неправомерно сужается к одному из проявлений принципа систематичности, в других смешивается с понятием «межпредметные связи», в-третьих, подменяется отдельными формами и методами осуществления связи теории с практикой в учебном процессе. Кроме того отсутствует обоснование основных направлений осуществления связи теории с практикой в учебном процессе ПТУЗ швейного профиля. Под термином «связь» Ю.А. Якуба подразумевает отношение взаимной зависимости, обусловленности, общности между чем-нибудь. Термин «единство» понимается как неразрывность, взаимная связь [12, с. 34-35]. Значит можно считать правомерным, что для характеристики взаимной зависимости, неразрывности теории и практики употребляется как слово «единство», так и слово «связь».

Анализ служебных инструкций, наблюдение за деятельностью преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения, проведенный нами в ходе констатирующего эксперимента, показал, что основными в деятельности педагогических кадров профессионально-технических учебных заведений швейного профиля являются функции воспитания и обучения, организации и управления, производственно-технологические. Мы пришли к выводу, что совершенствование деятельности преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения по обучению и воспитанию квалифицированных рабочих, в частности швейного профиля, возможно при условии улучшения содержания и структуры их педагогической деятельности. В связи с этим определенный интерес представляют работы Н.В. Кузьминой, А.И. Щербакова, Н.И. Думченко и других. На основании анализа деятельности педагогических кадров ПТУЗ швейного профиля были определены их общепедагогические и общетрудовые функции. К общепедагогическим функциям относятся: информационная, мобилизационная и развивающая функции (табл.1). К общетрудовым – конструктивная, коммуникативная, организаторская, исследовательская (табл. 2).

Общие направления в работе педагогических кадров ПТУЗ швейного профиля определяются спецификой целей и задач, решаемых в процессе обучения и воспитания квалифицированных рабочих, особенностями контингента обучаемых. Поэтому особое значение имеет формирование системы профессиональных знаний, умений и навыков обучаемых. Результаты деятельности педагогических кадров в определенной мере носят «материализованный» характер. Эффективность работы преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения может быть определена на основе полученных результатов производственной деятельности учащихся в частности: повышение уровня квалификации, производительности труда, улучшения качества выпускаемой продукции. Преподаватель специальных дисциплин и мастер производственного обучения воздействуют на учащихся не только прямо, но и опосредованно. Через объекты (оборудование, технологические установки, приборы, инструменты, приспособления и т.д.), на которых осуществляется профессиональная подготовка рабочих швейного профиля.

Таблица 1

Общепедагогические функции преподавателя специальных дисциплин и мастера
производственного обучения

Название функции	Содержание функции	
	Преподаватель специальных дисциплин	Мастер производственного обучения
1. Информационная	<p>Передача учебной информации в объёме, предусмотренном учебно-программной документацией.</p> <p>Формирование у учащихся системы понятий по изучаемому предмету.</p> <p>Раскрытие законов, лежащих в основе устройства, работы и эксплуатации техники и оборудования. Раскрытие законов, лежащих в основе технологии изготовления одежды и организации швейного производства, экономики.</p> <p>Формулирование основных требований к контролю качества изготавливаемой продукции.</p> <p>Выбор оптимальных условий, обеспечивающих оптимизацию учебно-воспитательного процесса.</p>	<p>Формирование системы профессиональных навыков, предусмотренных учебно-программной документацией.</p> <p>Формирование у учащихся умений использовать теоретические знания в производственной деятельности.</p> <p>Выбор дидактических условий, обеспечивающих оптимизацию процесса формирования профессиональных умений и навыков.</p>
2. Мобилизационная	<p>Обеспечение гибкости овладения учащимися знаний, умений и навыков.</p> <p>Формирование умений использования профессиональных знаний, в производственной деятельности учащихся.</p>	<p>Формирование у учащихся устойчивого интереса к овладению профессией.</p> <p>Обеспечение гибкости овладения учащимися профессиональными умениями и навыками, формируемых у учащихся.</p> <p>Формирование готовности применения теоретических знаний, профессиональных умений и навыков в различных производственных ситуациях.</p>
3. Развивающая	<p>Активизация познавательной деятельности учащихся.</p> <p>Использование проблемного обучения, в том числе типичных производственных ситуаций.</p> <p>Применение различных способов подачи учебной информации.</p>	<p>Активизация практической деятельности учащихся в процессе производственного обучения.</p>

Таблица 2

Общетрудовые функции преподавателя специальных дисциплин и мастера
производственного обучения

Название функции	Содержание функции	Преподаватель специальных дисциплин Мастер производственного обучения
1	2	3
1. Конструктивная	<p>Отбор учебного материала в соответствии с дидактическими задачами предмета и каждого занятия в отдельности.</p> <p>Взаимосвязь между специальными предметами, основами наук и производственным обучением.</p> <p>Использование передового производственного опыта.</p> <p>Выбор и использование рациональных</p>	<p>Отбор содержания обучения в соответствии с дидактическими задачами производственного обучения в целом и изучения отдельных тем (определение содержания различных видов инструктажей, отбор упражнений и практических работ и т.д.).</p> <p>Взаимосвязь с общеобразовательными и специальными предметами.</p> <p>Использование в процессе обучения передового производственного опыта.</p> <p>Выбор и использование рациональных форм организации, методов и средств обучения.</p> <p>Тематическое и поурочное планирование с учетом конкретных условий обучения</p>

	форм, методов и средств обучения. Тематическое и поурочное планирование на основе учета конкретных условий обучения (особенностей контингента учащихся, учебно-материальной базы обучения и т. д.)	(особенностей контингента учащихся, учебно-производственной базы обучения и т. д.).
2. Коммуникативная	Управление коллективом группы, отдельными учащимися на основании учета их особенностей. Контакты с группой и отдельными учащимися. Контакты с коллективом преподавателей, мастеров производственного обучения и отдельными его членами.	Управление коллективом группы, отдельными учащимися с учетом их особенностей. Контакты с группой и отдельными учащимися. Контакты с коллективом преподавателей, мастеров производственного обучения и отдельными его членами. Контакты с работодателями.
3. Организаторская	Организация коллектива учащихся на восприятие и усвоение учебной информации. Организация учебно-материальной базы обучения с учетом конкретных условий. Организация условий, которые обеспечивают успешное усвоение учебной информации каждым учащимся и группой в целом.	Организация учебно-материальной базы обучения, обеспечивающей успешное формирование профессиональных умений и навыков. Организация рабочих мест учащихся. Организация усвоения учебной информации (прикладных знаний, сообщаемых в процессе инструктажа). Организация процесса формирования и совершенствования умений и навыков по профессии портной.
4. Исследовательская	Изучение особенностей группы и отдельных учащихся. Овладение передовым опытом коллег. Осмысливание и критическая оценка своего опыта, определение путей его совершенствования.	Изучение особенностей группы и каждого учащегося в отдельности. Изучение и овладение рациональными приемами работы на новом оборудовании. Овладение приемами работы передовиков производства по профессии портной. Знакомство с прогрессивной техникой, технологией и организацией швейного производства. Осмысление и критическая оценка своего опыта, работы.

Одним из средств педагогического воздействия является включение учащихся в учебно-производственную деятельность. Учащиеся изучают большое количество специальных дисциплин, у них формируются разнообразные умения и навыки. Все это должно восприниматься ими как единый взаимосвязанный комплекс. Однако учащиеся не всегда умеют соотносить знания, полученные на уроках специальных дисциплин, устанавливать связь между ними. Они воспринимают и усваивают материал каждого предмета в соответствии с той логикой, какую предлагает им учебник и преподаватель. Поэтому и необходима взаимная и целенаправленная работа преподавателей специальных дисциплин и мастеров производственного обучения, система продуманных приемов, которые способствовали бы установлению этих связей в сознании учащихся и охватывали все стороны педагогического воздействия на них. Однако в практике учебной работы межпредметные связи нередко рассматриваются главным образом с позиции только содержания изучаемого материала. Преподаватели в большинстве случаев понимают межпредметные связи как использование знаний, полученных учащимися при изучении других предметов, для более полного и глубокого раскрытия своего предмета. В этих целях составляются различного рода таблицы межпредметных связей, сетевые графики учебного процесса, вносятся разумные изменения в последовательность изучения взаимосвязанного материала различных предметов.

Все, это правильно, но односторонне. Межпредметные связи нужно трактовать значительно шире – как систему, имея в виду их всеобщий, многогранный характер.

Для правильного понимания существа межпредметных связей необходимо принимать во внимание, что они имеют две стороны. Условно назовем их объективной и субъективной. Объективная сторона межпредметных связей находит отражение в определении содержания

обучения и учитывается при разработке учебных планов и программ, составлении учебников, учебных и методических пособий по соответствующим учебным предметам. Эта сторона межпредметных связей отражает принцип систематичности. Она определяет такой подход к отбору и структурированию учебного материала взаимосвязанных предметов в учебных планах, программах и учебниках, при котором знания, полученные учащимися при изучении одного или нескольких предметов, являются основой для изучения других или закрепляются при их изучении.

Межпредметные связи, по мнению В.А. Скакуна, проявляются в единстве трактовки аналогичных понятий, раскрываемых в программах и учебниках взаимосвязанных предметов, в рациональном отборе учебного материала, в базировании его на одних и тех же основополагающих законах и теориях [6, с. 131]. Осуществляются межпредметные связи непосредственно в ходе учебного процесса и прежде всего при сообщении новых знаний. Это субъективная сторона межпредметных связей, осуществляемых преподавателями в процессе обучения.

Приводя высказывания различных авторов, отметим, что большинство из них рассматривают межпредметные связи в профтехучилищах как реализуемое в процессе обучения дидактическое условие, которое определяет отражение в содержании учебных предметов общепрофессиональной, профессионально-теоретической и профессионально-практической подготовки общих объективных взаимосвязей между общественными, естественными и техническими науками.

Основы наук, составляющие содержание общепрофессиональных предметов, являются фундаментом для профессионально-теоретических и профессионально-практических учебных предметов, тогда как все знания, полученные при изучении этих дисциплин, имеют прямое или косвенное применение на практике, в производственном обучении. Поэтому межпредметные связи в учебном процессе ПТУЗ швейного профиля представляют собой важное звено в общей системе способов связи теоретического обучения с практикой, производственным обучением. Учитывая эту сторону межпредметных связей, можно согласиться с мнением ряда авторов С.Я. Батышева [2], Г.Н. Варковецкой [3], В.А. Скакун [6], Ю.А. Якуба [12] о том, что, межпредметные связи являются одним из важнейших средств решения проблемы связи теории и практики.

В современной психолого-педагогической литературе связь теории с практикой в обучении определяется как дидактический принцип и рассматривается вместе с принципом систематичности. Нередко понятие «связь теории с практикой в обучении» используется для выражения конкретных связей теории с практикой, учебных предметов с производственным обучением. При этом конкретное значение данного термина рассматривают как выражение фактических связей теории с практикой, устанавливаемых в процессе обучения или в сознании учащихся между теоретическими знаниями и практикой в самом широком смысле этого слова.

Естественно, что поскольку в учебном процессе повременно участвуют преподаватели специальных дисциплин, мастера производственного обучения и учащиеся, то связь теории и практики в учебном процессе воспринимается и реализуется ими по-разному. Преподаватель специальных дисциплин, как правило, ведет один-два учебных предмета и осуществляет связь теории и практики только внутри этого предмета и через данный предмет с другими учебными дисциплинами. Учащиеся же изучают одновременно несколько учебных предметов, включая и производственное обучение, и соотносят их со своей практической деятельностью.

Связь теории с практикой в учебном познании, учебном процессе понимается весьма широко. Так, Н.К. Гончаров, рассматривает умение связать теорию с практикой как умение общего порядка, которое необходимо в любой области человеческой жизнедеятельности, а не только в производстве. Следовательно «...задача сводится к тому, чтобы вообще научить школьников применять данные наук к решению любой практической задачи» [4, с. 275]. Эту же мысль подчеркивает и М.Н. Скаткин: «Связь теории с практикой в обучении надо понимать более широко: во-первых, практика человечества в обобщенном виде входит в содержание основ наук; во-вторых, с практикой ученики знакомятся, наблюдая трудовую деятельность взрослых и участвуя в ней; в-третьих, практикой являются лабораторные занятия, труд в мастерской, общественно полезная работа и т. д.» [7, с. 53].

Как видим, круг практических работ учащихся весьма широк и разнообразен. Исследование, проведенное М.Н. Терехиным в отношении содержания и направленности

учебной, трудовой и производственной практики учащихся показывает, что практика как составная часть учебного процесса является основой учебного познания, источником новых знаний и критерием истины в том смысле, что проходит все звенья познавательной деятельности учащихся – восприятие, осмысливание, закрепление и учет, а также применение усвоенных знаний [8, с. 49-61].

Что касается теории в учебном познании, то, как система научных принципов, идей, обобщающих практический опыт и отражающих закономерности природы, общества и мышления, она может применяться в практике непосредственно и опосредованно, сразу или спустя определенное время после ее разработки или изучения.

С.Я. Батышев [2], Н.И. Думченко [5], О.Ф. Федорова [9] и другие учёные рассматривая проблемы педагогики профессионально-технического образования, также отводят связи теории с практикой в учебном процессе, обучении роль дидактического принципа.

Нам представляется, что связь теории с практикой как дидактический принцип определяет такое содержание учебных предметов и производственного обучения, такие формы и методы воспитания, которые отражают объективные взаимосвязи между теорией и практикой, между общественными, естественными, техническими науками и производством. Этот принцип при подготовке рабочих в профессионально-технических учебных заведениях выражает необходимость органической взаимосвязи между приобретаемыми учащимися систематизированными знаниями по общеобразовательным, общетехническим и специальным предметам, последовательным овладением умениями, навыками и их применением в производственном обучении и практической деятельности.

Связь теории с практикой в профессионально-технических учебных заведениях, по мнению Ю.А. Якубы, находит свое отражение как в самом содержании обучения (в учебных планах и программах, учебных пособиях), так и непосредственно в процессе обучения, что учитывается в методических разработках. Мастера производственного обучения, преподаватели специальных дисциплин устанавливают межпредметные связи, связь теории с практикой и принимают меры организационного и методического характера для их реализации [12, с. 37-38].

Межпредметные связи не предполагают ломки внутренней целостности каждого предмета, его логики. Напротив, как замечает Г.И. Ажикин, используя специфику каждого предмета, работа преподавателей и мастеров производственного обучения должна проводиться в направлении: изучения внутриспредметных связей между основными законами, положениями, принципами, правилами; определения связи их с другими смежными предметами и производственным обучением; разработки методики изучения законов, положений, принципов, чтобы, рассматривая их с позиции каждого предмета, обеспечить глубокое и прочное формирование у учащихся знаний, умений и навыков [1, с. 68].

При проведении этой работы, в соответствии с требованиями учебных программ, важно соблюдать не только дедуктивный, но и индуктивный принцип. Только разумное сочетание этих двух принципов позволит поднять преподавание на достаточно высокий уровень, формировать у учащихся глубокие и прочные знания и навыки.

Связь производственного обучения со специальными предметами осуществляется непосредственно и имеет очень большое значение для формирования у учащихся правильных представлений о способах выполнения действий, приёмов, операций, которые преобладают в швейной промышленности. Основные пути установления межпредметных связей представлены в таблице 3.

В педагогике и психологии под термином «взаимодействие» уместно обозначать явление согласованной активности людей в разных видах совместной деятельности (трудовой, учебно-производственной, игровой). Во всех этих видах деятельности неотъемлемой составляющей является общение. Результатом установления взаимодействия людей является так называемая организационная реальность, т.е. система особых взаимозависимостей и взаимосвязей между членами некоторой социальной целостности (общности).

Для осуществления взаимодействия необходимо, чтобы его участники овладевали способами межличностного познания и интерперсональными действиями (чтобы взаимно действовать, надо уметь это делать). Интерперсональными называют те действия, цель которых сводится к осуществлению межличностных отношений. В частности, воспитанный человек тем и характеризуется, что владеет этими действиями. А именно, он умеет

установить контакт с другими людьми, поддерживать его или, если нужно, бесконфликтно прекратить. Он умеет поручить и принять поручение, предложить человеку помощь, не унижая его, или культурно отказаться от помощи. Этому учатся. Согласно энциклопедии профессионального образования под редакцией С.Я. Батышева, к числу действий этого рода относятся следующие: а) коммуникативные (их цель — установление, поддержание или прекращение межлических контактов); б) организационные (управленческие, педагогические, т.е. направленные на приобщение людей к групповым, коллективным ценностям, на сплочение или разобщение групп, изменение образа мыслей, настроения, сознания людей); в) поступки (их цель — выразить позицию человека по отношению к людям, группам) [11, с. 118].

Таблица 3

Основные пути установления межпредметных связей
Производственное обучение
Специальные предметы

<p>1. Изучение мастерами производственного обучения учебных программ специальных предметов.</p> <p>2. Отбор мастером производственного обучения учебного материала для вводного инструктажа с учетом знаний учащихся, полученных на уроках специальных предметов.</p> <p>3. Использование профессиональных знаний в производственном обучении учащихся в учебных мастерских и на предприятиях.</p> <p>4. Широкое применение в производственном обучении упражнений, формирующих у учащихся профессиональные компетенции.</p>	<p>1. Изучение преподавателями специальных дисциплин программ профессионально-практической подготовки, участие в определении учебно-производственных работ по профессии портной.</p> <p>2. Составление тематических планов и рабочих учебных программ специальных предметов (отбор и структурирование учебного материала) с учетом содержания и последовательности изучения производственного обучения, таким образом, чтобы теория опережала практику.</p> <p>3. Широкое использование при изучении специальных предметов конкретных примеров из производственного обучения, проведение, занятий непосредственно в учебных мастерских.</p> <p>4. Применение при изучении специальных предметов эффективных методов работы учащихся, способствующих формированию у них умений применять теоретические знания на практике (лабораторно-практические работы; работа со справочниками и производственной документацией; составление инструкционно-технологических карт; выполнение чертежей конструкций одежды и т. п.)</p>
--	--

Целостность структуры и содержания учебного материала общетехнических, специальных предметов и производственного обучения обеспечивается единством научно-технических и дидактических основ, построением учебных программ на основе тесной взаимосвязи всех общедидактических принципов, отражающих требования современного производства.

Творческое применение преподавателями и мастерами производственного обучения приемов реализации межпредметных связей на уроках будет способствовать совершенствованию учебно-воспитательного процесса в ПТУЗ швейного профиля.

Литература:

1. Ажикин Г.И. Самостоятельная работа учащихся профтехучилищ в процессе производственного обучения: Профпедагогика. – 2-е изд. Перераб. И доп.-М.: Высш. шк., 1987. –176 с.

2. Батышев С.Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. – М.: Высш. шк.,1975. – 402 с.
3. Варковецкая Г.Н. Осуществление межпредметных связей в процессе обучения учащихся в средних профтехучилищах: Метод. рекомендации. – Л.: ВНИИ профтехобразования, 1983. – 40 с.
4. Гончаров Н.К. Основы педагогики. – М.: Высш. шк.,1947. – 284 с.
5. Думченко Н.И. Содержание подготовки квалифицированных рабочих кадров в средних профтехучилищах. – М.: Высш. шк.,1975. – 177 с.
6. Скакун В.А. Преподавание общетехнических и специальных предметных в средних ПТУ: Метод. Пособие. – М.: Высш. шк., 1987. – 272 с.
7. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М.: Высш. шк.,1971. – 146 с.
8. Терехин М.Н. Связь теории с практикой в процессе учебного познания / М.Н. Терехин // Советская педагогика. – 1972. – № 5. – С. 48-51.
9. Федорова О.Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. – М.: Высш. шк.,1970. – 124 с.
10. Федоряк Л.М. Как сегодня обучать, чтобы повысить качество жизни // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 35-40.
11. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО.1998. – 568 с.
12. Якуба Ю.А. Взаимосвязь теории и практики в учебном процессе средних профессионально-технических училищ: Профпедагогика. – М.: Высш. шк.,1985. – 175 с.

In this article was considered the problem of pedagogical co-operation in a selection and structuring the content of the professional teaching skilled workers of sewing type. Also there was analyzed the official instructions of the special disciplines teacher activity and master of production teaching and the main ways their cooperation was certain.

УДК 378.147

*Л.Г. Сергієнко, О.М. Данильчук, М.І. Сергієнко
м. Красноармійськ, Україна*

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ АВТОМАТИЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ СИСТЕМ

Моделювання, розробка та впровадження дидактичних і психологічних основ автоматизованих навчальних систем, їхнє застосування у вузівському навчальному процесі – є сьогодні **однією з актуальних задач** вищої освіти України, особливо в контексті Болонського процесу. Причому цей процес має цілком відповідати цілям і задачам навчання для забезпечення високої якості підготовки фахівців і їхній конкурентоздатності на внутрішньому і зовнішньому ринку праці.

Як показує практика, в процесі формування програм для автоматизованих навчальних систем дуже важливо орієнтуватися на те, якого рівня підготовки має досягти студент на кожному етапі навчання. Інакше кажучи, потрібно скласти структурно-логічну модель рівнів формування знань, умінь і навичок, відповідно до якої і будуть розроблятися і використовуватися певні навчальні програми.

Проблеми диференціації і систематизації рівнів підготовки навчання розробляли багато фахівців: П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талізїна, С.И. Архангельський, И.Я. Лернер та ін [1; 2]. Базуючись на їхніх висновках і спираючись на власний довголітній досвід вивчення і впровадження процесів формування знань, умінь і навичок у Красноармійському індустріальному інституті, ми пропонуємо наступну структурно-логічну модель рівнів формування знань. Цю модель, на наш погляд, можна покласти в основу створення автоматизованих навчальних систем і оптимально сполучити з традиційними технологіями навчання. Більш того, кількість цих рівнів може бути відкритим числом за аналогією з переліком основних дидактичних принципів і поповнюватися, у залежності від зміни цілей і задач навчання.

Пропонуємо в процесі вивчення визначеної теми чи дисципліни виділити кілька основних рівнів підготовленості студентів. Природно, що в кожному конкретному випадку під час навчального процесу викладач може вносити в модель свої корективи в залежності від своїх представлень про цілі вивчення даного матеріалу тощо (у силу вступає суб'єктивний чинник навчання), що звичайно і робиться в реальному процесі навчання.

Перший рівень, котрий ми пропонуємо, – **вихідний**. Практика показує, що не враховувати цей рівень не можна, тому що життєвий досвід тих, яких навчають, початкові уміння і навички, а також спонукальні мотиви у всіх студентів різні. Тому, перш ніж почати вивчення нової дисципліни чи нової теми, пропонується з'ясувати вихідний рівень знань, умінь і навичок тих, кого навчають. Це можна проводити як звичайними традиційними методами (наприклад, за допомогою експрес-контролю), так і за допомогою автоматизованих навчальних систем, причому, як показує досвід, останнє набагато ефективніше і більш економічно в часі. Для цього спеціально розробляються дидактичні пакети контролюючих і коригувальних програм, у яких обов'язково мають бути простежені прямі і зворотні зв'язки.

Другий рівень знань – **первісний**. Даний рівень припускає первісне ознайомлення студента з новою дисципліною чи новим навчальним матеріалом визначеної дисципліни, у результаті чого в студента виникає (чи не виникає) мотивація до подальшого навчання. Щоб викликати в студента інтерес до нової дисципліни чи нової теми і тим самим створити в нього загальну мотивацію і прагнення до вивчення нового матеріалу, важливо підкреслити наукове і прикладне (практичне) значення досліджуваної інформації. Як правило, цей рівень досягається на лекціях, де також з успіхом можна застосувати автоматизовані навчальні системи. Для цієї мети потрібні визначені первісні інформаційні програми, що містять ілюстрований матеріал. При цьому зворотний зв'язок з аудиторією буде мінімальним.

Третій рівень знань, найбільш значимий, – **послідовний**, тобто він простежує послідовне пізнання студентом сутності навчального матеріалу в процесі вивчення головних питань теми (чи головної тези теми). Як правило, послідовний рівень формується на практичних і лабораторних заняттях, а також під час виконання індивідуальних самостійних завдань. Більшість автоматизованих навчальних програм розраховано на досягнення саме цього рівня. На наш погляд, запорукою успіху в процесі складання програм такого типу є виділення в них головного, найбільш значимого матеріалу, тобто питань, що є фундаментом для вивчення даної теми і всього курсу в цілому, для самонавчання студентів і удосконалювання в них загальних фундаментальних і професійних знань, умінь і навичок. Причому, на цьому етапі, правильність пізнання студентами навчального матеріалу необхідно ретельно і систематично перевіряти, тому в програмах цього типу повинні бути передбачені як прямі, так і зворотні зв'язки.

Четвертий рівень – **репродуктивний**, на якому в студента відбувається усна і письмова репродукція сприйнятого й осмисленого матеріалу. На цьому рівні в тих, кого навчають, має сформуватися можливість часткового відтворення теми за головними і основними питаннями (чи головної тези), а також можливість цілісного відтворення вивченого матеріалу.

Як відомо, репродукція – це усне чи письмове відтворення (виклад) навчального матеріалу, в більшості випадків здійснюється на іспитах, кредитно-модульному семестровому контролі, а також під час поточного контролю і тренуванні в процесі семестру. Це цілком можна здійснювати за допомогою автоматизованих навчальних систем, причому в цьому випадку необхідні контролюючі тести і програми, що тренують, із прямим і зворотним зв'язком.

П'ятий рівень – **ситуативний**, на якому відбувається застосування одержаних знань, умінь і навичок у знайомій студенту ситуації. При цьому студентам під силу рішення відносно легких прикладів і задач, написання щодо простих рефератів, виконання нескладних самостійних індивідуальних завдань тощо. Безпосередній розвиток цього рівня плавно переростає в наступний шостий рівень.

Шостий рівень – **перенесення**. Це рівень переносу знань, умінь і навичок на нові ситуації. При цьому студенти можуть справлятися з рішенням складних задач і прикладів, займатися підготовкою складних рефератів, виконанням складних лабораторних робіт і т.д.

Ці два рівні навчання студентів – досягаються звичайно на практичних і лабораторних заняттях. У навчальних цілях застосування на цих етапах автоматизованих навчальних систем можливо, але не завжди дієво. Перевірка ж знань у студентів на цих рівнях у багатьох вузах проводиться за допомогою автоматизованих засобів, і це дуже ефективно. Однак, варто помітити, що в багатьох контролюючих програмах не дотримується послідовність п'ятого і

шостого рівнів, часом вони не відокремлюються друг від друга, що, звичайно, не завжди виправдано і приводить до деяких помилок з боку студентів. Програми обох рівнів мають трохи відрізнятися в дидактичному плані, зберігаючи при цьому наступність, тобто, те що одержані знання інструктуються і оцінюються в п'ятому рівні – мають становити ускладнений варіант – у шостому.

Сьомий рівень знань – **дослідницький**. Даний рівень відповідає глибокому розвитку пізнавальних, творчих і професійних здібностей студентів. При цьому необхідно формувати розвиток здібностей студентів не тільки за технологічними питаннями, а й з питань історії науки, а головне – розвивати здатності студентів і їхнє прагнення до виконання наукових експериментів, до створення нових приладів, лабораторних і стендових установок і т.д. Нині студенти залучаються до дослідницької роботи, починаючи з першого-другого курсів. Справа це дуже трудомістка, потребує гарно підготовлених викладачів. Суттєву допомогу при цьому можуть надати автоматизовані навчальні системи, якщо вони будуть оснащені відповідними програмами, – насамперед, контролюючими і довідковими з мінімальним зворотним зв'язком

Восьмий рівень – що **резюмує**, тобто визначає глибоке і довгострокове засвоєння основних питань даної теми чи курсу. Цей рівень має на увазі тривале володіння найважливішими уміньми та навичками, тривале запам'ятовування відомостей за головними теоретичними питаннями тощо.

Навчальний процес за цих умов, на наш погляд, має бути організований таким чином, щоб по кожній дисципліні в пам'яті студентів залишалися самі головні відомості, необхідні для подальшої трудової діяльності. Значну допомогу в цьому змісті можуть надати періодично здійснювані повторення матеріалу курсу і перевірки знань, умінь і навичок студентів [3]. Роль автоматизованих навчальних систем тут може бути дуже значною. Зрозуміло, потрібні спеціальні тренувальні і контролюючі програми для повторення і поглиблення знань, умінь і навичок. У поєднанні з традиційними методами навчальної роботи такі заняття з застосуванням автоматизованих навчальних систем дуже корисні перед початком практичних і лабораторних занять, а також виробничої практики.

Таким чином, автоматизовані навчальні системи поступово, але неухильно розширюють сферу свого використання в житті вищої школи. Розробляються педагогічні, методичні і технологічні проблеми діяльності автоматизованих навчальних систем. Тому, **іншою** важливою і тому потребуючою невідкладного рішення **проблемою**, є визначення ролі викладача в умовах функціонування автоматизованих навчальних систем. Річ у тім, що якщо розглядати навчальний процес як взаємодію викладача і того, кого навчають, то автоматизовані навчальні системи відносяться до сфери того, хто навчає. Тому дуже важливо чітко виявити характер розподілу функцій між викладачем і автоматизованою навчальною системою.

Вирішуючи цю проблему, ми, насамперед, визначили ті основні функції, які виконує викладач, керуючи навчальним процесом. Цих функцій ми також одержали декілька. Основні з них такі:

- 1) визначення цілей і задач навчання;
- 2) попередній добір навчального матеріалу з урахуванням його значимості, особливо в професійному плані;
- 3) раціональний вибір методики викладання, чи сполучення традиційної методики з інноваційною (інтерактивною) методикою;
- 4) проектування нової навчальної програми чи використання найбільш прийнятної стандартної автоматизованої програми;
- 5) розробка дидактичного навчального пакета;
- 6) забезпечення доступу тих, кого навчають, до цього дидактичного пакета, наприклад, організація дистанційного навчання чи створення електронних інтерактивних бібліотек або інформаційних центрів;
- 7) забезпечення контролю навчання, для чого також використовуються різні не тільки традиційні, а й також інноваційні методи;
- 8) забезпечення індивідуальних і групових консультацій;

- 9) аналіз і обробка даних про динаміку процесу навчання;
- 10) адаптація програми навчання до рівня знань тих, яких навчають;
- 11) можливість коректування програми і методики навчання і т.д.

Як показує аналіз, найкращі вітчизняні і закордонні автоматизовані навчальні системи успішно виконують тільки частково четверту функцію, цілком – шосту, сьому, дев'яту і десятю функції. Що стосується визначення цілей і задач навчання, добору навчальної інформації, вироблення методики проведення заняття і можливості коректування самої програми, то все це може виконати тільки викладач, тому що така робота вимагає великої аналітичної, розумової діяльності, узагальнення викладачем свого досвіду і досвіду кращих педагогів, а також творчого визначення чинників виховного й емоційного впливу на студентів. Інакше кажучи, функції викладача, як і раніше, залишаються його прерогативою.

Самою складною, на наш погляд, але дидактично необхідною функцією викладача є адаптація навчального матеріалу і плану заняття до індивідуальних здібностей окремого студента. Без допомоги автоматизованих навчальних систем таку повну індивідуалізацію навчання викладач забезпечити не може. Якщо студенти погано справляються з запропонованими їм завданнями, то викладач, на основі аналітичних даних, оперативно приймає рішення про доцільність зміни методики заняття, «вибракуванню» визначених задач і введення нових і т.д.

Іноді звучать побоювання наших колег із приводу того, що автоматизовані навчальні системи виключають нормальне, безпосереднє спілкування викладача зі студентами, тому що всі практичні і лабораторні будуть проводитися з їхньою допомогою, а на лекціях і консультаціях ці контакти явно недостатні, тому що зведені до мінімуму. Є також думка, що автоматизовані навчальні системи притискають творчу ініціативу студента своєю безпомилковістю і швидкістю реакції на будь-які його дії, що часто жадають від його тривалої напруженої розумової роботи.

Наша думка така: автоматизовані навчальні системи не заміняють викладача на заняттях, а лише допомагають йому в проведенні тих з них, на яких можливості людини виявляються обмеженими чи недостатніми для здійснення індивідуалізації навчання, повного контролю результатів роботи кожного студента. Частку таких занять визначає сам викладач емпіричним способом, виходячи з необхідності ефективного рішення поставлених їм дидактичних задач, а також керуючись робітником планом і навчально-методичною картою дисципліни. У середньому обсяг занять з використанням автоматизованих навчальних систем не перевищує 15-20% від загального аудиторного фонду практичних і лабораторних занять.

У результаті використання автоматизованих навчальних систем у викладача з'являється більше можливостей для об'єктивної оцінки індивідуальних якостей кожного студента, вивільняється час для підвищення своєї професійної майстерності. Таким чином, якщо розглянути структурну схему процесу навчання з використанням автоматизованих навчальних систем, то з безсумнівною виявиться ведуча роль викладача в ньому як організатора і керівника. Викладач безпосередньо бере участь у таких формах навчального процесу, як лекції, семінари, консультації, іспити, заліки, захисти курсових і дипломних проєктів, тобто є присутнім там, де необхідні безпосередній контакт і виховний вплив його на студента. Особливо суттєві в цьому змісті можливості лекційної форми викладання, що, як відомо, відіграє провідну роль у навчальному процесі. Це найбільш економічна форма пред'явлення навчального матеріалу масової аудиторії; тут викладач своєю переконаністю, живим спілкуванням і особистим відношенням до процесу навчання виховує студентів, забезпечує психологічну підготовку аудиторії до сприйняття матеріалу, впливає на неї з метою розвитку в майбутніх фахівців творчого підходу до навчання, підвищення їхньої активності й інтересу. Саме тому використання автоматизованих систем як лектора можливо, але недоцільно! Мова може йти тільки про застосування автоматизованих навчальних системах як засобу, що підсилює наочність і доступність матеріалу, що викладається викладачем.

Отже, автоматизовані навчальні системи визнані необхідним і перспективним засобом удосконалення та інтенсифікації навчального процесу. Викладачі, які розробляють і застосовують автоматизовані навчальні системи, вважають їх корисними та ефективними. А

як відносяться до них студенти? На загальне питання: “Чи не краще вивчати матеріал тільки звичайними традиційними засобами, за допомогою тільки викладача?” – 85% студентів відповіли: “Ні, не краще”. Треба відзначити також такі відповіді студентів на питання спеціальної анкети стосовно доцільності використання автоматизованих навчальних систем: “З викладачем займатися краще, якщо заняття будуть індивідуальними, а групові заняття краще проводити з ЕОМ.”

Висновки

Доцільність, а часом необхідність продуманого застосування автоматизованих навчальних систем у сполученні з традиційними методиками навчання, очевидні. Це підтверджується досвідом роботи авторів і їхніх колег, які використовують автоматизовані навчальні й інформаційні системи в навчальному процесі Красноармійського індустріального інституту Донецького національного технічного університету з математики, фізики, нарисної геометрії, інформатики і на цій основі підвищують ефективність і якість підготовки фахівців, що особливо важливо зараз. А в зв'язку із широким застосуванням автоматизованих навчальних систем, безсумнівно, зростає роль викладача в підготовці навчальних програм, у цільовому плануванні навчального процесу.

Література:

1. Гальперин П.Я. Дослідження мислення в психології. М., Наука, 1976. – 476 с.
2. Лернер И.Я. Дидактичні основи методів навчання. М., Наука, 1981. – 185 с.
3. Свиридов А.П. Основи статистичної теорії навчання і контролю знань. – М., Вища школа, 1991.

One of the actual problems is illuminated in article in the field of creation and efficient use automated training systems in scholastic process.

УДК 377:008:377.1

*Н.О. Талалуєва
м. Київ, Україна*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ

Наближення української освіти до європейської, інтеграція нашої держави у світове економічне співтовариство диктують необхідність перегляду вимог до підготовки фахівців різних професій. Згідно з сучасними потребами майбутній робітник має володіти цілком визначеними якостями, серед яких основними вважають професіоналізм, широку професійну спеціалізацію, вміння аналізувати і проектувати свою трудову діяльність, діяти в нестандартних виробничих ситуаціях, приймати рішення в умовах невизначеності і брати на себе відповідальність за їх виконання. Дедалі більшого значення набувають такі якості, як здатність здобувати знання упродовж життя, тим самим підвищуючи свою компетентність, рівень культури тощо.

Високий рівень професіоналізму, який досягається шляхом освоєння тонкощів професії, спосіб творчої самореалізації в різних видах діяльності і спілкування, спрямований на засвоєння і передачу нових технологій й професійних цінностей, являє собою те, що називають професійною культурою. До професійних цінностей належать самостійність, мобільність, підприємливість, комунікативність. Крім означених якостей, які слід враховувати при підготовці кваліфікованих робітників, доцільно звернути увагу на запити роботодавців, які висувають до робітників нові вимоги. Вони вважають, що випускники мають відповідати як мінімум п'яти критеріям: бути активними і підприємливими, вміти навчатися в розвитку справи, тобто адаптуватися до умов виробництва, розуміти сучасний бізнес-контекст і знати практичні основи тайм-менеджменту. Вони мають уміти сприймати корпоративну культуру компанії, що забезпечує лояльність [4].

Постійному професійному зростанню працівника сприяє наявність відповідних особистісних якостей, тому необхідно враховувати природні властивості учня.

Говорячи про його здібності, природну обдарованість в тій чи іншій галузі освіти, не можна залишити поза увагою обдарованість спеціальну. У даному разі мова йде про особистісні якості учня відносно знань, умінь, навичок з певної професії. Професійні й індивідуальні якості вкупі із знаннями, вміннями та навичками визначають успіх його діяльності. Якщо з'ясовано, що один учень має гуманітарні нахили, а інший – природничо-математичні, то так само можна говорити і про схильність молодшої людини до певної робітничої професії.

Спеціальна обдарованість має особливе значення для професійної школи. Вона дає можливість порушити питання про відбір учнів найбільш пристосованих для вивчення і освоєння конкретної професії. При цьому виникають два різних завдання: перше – відібрати з цілого ряду підлітків найбільш схильних до здобуття певної професії; друге – обрати професію найбільш придатну для конкретної людини. Останнє завдання є більш складним, оскільки для його успішного розв'язання необхідно вивчити вимоги всіх найпоширеніших професій, тоді як для вирішення першого досить знати вимоги відносно тільки однієї професії. З огляду на це при прийомі у професійно-технічні навчальні заклади (ПТНЗ), на наш погляд, доцільно з'ясувати щодо кожного учня, чи придатний він для певної професії. Хтось може висловити здивування, адже на деякі професії здійснюється дуже ретельний відбір. Так, здатність людини працювати на висоті враховується при здобутті учнем професії кранівника. Однак мова йде не про медичні показання чи обмеження за віком і статтю. Відомо, що деякі люди не в змозі успішно виконувати певні роботи, що спричиняє зайві витрати коштів на їх навчання. Особливо гостро це питання стоїть там, де нездатність працюючого виконувати завдання може стати причиною виникнення небезпеки для життя інших людей або причиною руйнування дорогого устаткування. В даному разі мова йде про професійну придатність абітурієнта. Незважаючи на те, що спостерігається нестача робітничих кадрів на великих заводах і підприємствах, що молодь не дуже охоче йде у ПТНЗ, все ж таки доцільно використовувати тести з психотехніки, щоб запобігти у майбутньому негативних наслідків.

Методика дослідження професійної придатності – це систематичне дослідження якостей, необхідних для роботи з певної спеціальності. Професійні якості, що формуються в процесі навчання можна вважати елементами професійної готовності фахівця. А професійні якості, що використовуються при виконанні конкретної діяльності, являють собою складові професійної компетентності.

Інтегрований результат навчання, що виявляється у здібностях і готовності особистості ефективно використовувати внутрішні й зовнішні ресурси для виконання професійної діяльності в типових і нестандартних ситуаціях у відповідності з встановленими вимогами являє собою компетенцію¹.

У професійних компетенціях виділяють спеціальні і ключові, надпрофесійні компетенції [5, с. 2]. Спеціальні компетенції належать до конкретної сфери професійної діяльності. Ключові, надпрофесійні компетенції характеризуються загальними завданнями для різних професійних галузей. Їх успішне формування сприяє всебічному розвитку фахівця.

У свою чергу, професійні компетенції складаються з професійно значущих та професійно важливих якостей. Професійно значущі психофізіологічні якості, характерні для конкретної професії. Це насамперед гострота зору, слух, реакція і координація рухів, вміння швидко і правильно виконувати конкретні дії, розрізняти кольори, просторова уява, пам'ять, тонкість дотику, холонокровність, швидкість реакції, вміння оцінювати на око швидкість

¹ Міра відповідності знань, умінь і досвіду реальному рівню складності виконуваних завдань і розв'язуваних проблем [1, с. 41–42].

предметів, що рухаються, вміння орієнтуватися тощо. Професійно важливі особистісні якості, характерні для професії в цілому і притаманні різною мірою кожній з професій. Перебіг часу доповнює перелік професійно важливих якостей.

Так, у 20-х роках ХХ століття учень у профшколі, крім сформованих якостей таких, як відповідальність за свої дії, організованість, дисциплінованість, ретельність, акуратність у роботі, мав одержати загальний розвиток на основі “пролетарського світогляду”, що давав можливість орієнтуватися в загальних господарських і пов’язаних з ними соціальних і політичних явищах. Тобто учень повинен був чітко орієнтуватися у виробничих процесах власної професії, а також в адміністративно-господарських справах того підприємства, з яким була пов’язана його майбутня діяльність [3, с. 248]. Сьогодні висуває до робітника майже такі ж вимоги. Однак вони наповнені новим змістом і доповнені новими якостями, які зазнають змін залежно від актуальних обставин. Маємо на увазі комунікативність, толерантність, корпоративність, вміння аналізувати, взаємодіяти з іншими людьми, співпрацювати з ними, швидко адаптуватися в нових умовах, уміння працювати в команді, вирішувати проблеми тощо. Суттєвими вимогами на сучасному етапі є вміння працювати з комп’ютером та знання основ менеджменту.

Професійно значущі та професійно важливі якості визначаються сьогодні умовами праці та роботодавцями. Тому при підготовці майбутніх робітників необхідно враховувати інтеграційні процеси і формувати в учнів потрібні якості.

Цікавим є результат опитування роботодавців, проведені в Росії, які досить критично оцінили рівень підготовки майбутніх робітників у ПТНЗ і визначили його як середній [6, с. 13]. Занепокоєння викликає несформованість практичних професійних навичок у випускників ПТНЗ. Вони виявилися низькими, при досить високому рівні загальнотеоретичної підготовки. (В той же час інженерно-педагогічні працівники та випускники ПТНЗ дали протилежну оцінку здобутим знанням і навичкам.) Більше всього роботодавці незадоволені тим, що учні не володіють суміжними професіями. Ось чому заклади профтехосвіти мають враховувати цю потребу стосовно кожної професії і забезпечити більш гнучку реакцію на вимоги виробництва. До речі, роботодавці висловили претензії і до особистісних якостей робітників як молодих, так і старшого покоління.

Приблизно третина опитаних роботодавців відзначили низький рівень професіоналізму молодих робітників. Оцінка набуває ще більш негативного значення через високі показники недисциплінованості, безвідповідальне ставлення до робочого місця. Такі тривожні симптоми вказують на необхідність поліпшення якості виховання як в навчальному, так і у виробничому колективі. Як показують результати дослідження, зробити це непросто, хоча б тому, що атмосфера, створена в трудових колективах старшими робітниками, не сприяє цьому. Серед останніх недисциплінованість становить 18,8%, а пияцтво на робочому місці — 56,3% (серед молодих робітників цей показник відсутній взагалі). Не менш тривожним є факт присутності недоброзичливості у колективі робітників старшого покоління, що становить 6,3%, у молодих — 4,8%.

Формуючи професійну культуру майбутнього робітника, ми не повинні забувати, що принцип неперервності — освіта впродовж життя — спонукає так будувати процес навчання, щоб в учня сформувалася не тільки потреба постійно поглиблювати свої знання протягом усього життя, а й вміння це робити. Поглиблення та поширення професійних знань можливе як завдяки самоосвіті, так і періодичному підвищенню або зміні кваліфікації.

Одним з елементів професійної культури майбутніх робітників є вміння творчо мислити, шукати найбільш прийнятні рішення при виконанні доручених завдань. Цьому сприяють не тільки нові відомості з спеціальних дисциплін, що розкривають ази і таємниці професії, а й з історії, літератури, суспільствознавства та інших предметів, які розширюють світогляд, піднімають загальну культуру. Вияв творчості у навчанні може бути передумовою майбутньої творчості у професійній діяльності.

Особистий темп сприйняття навчального матеріалу, особистий темп виконання певного завдання сприяє успішній самостійній діяльності учня. Саме вона є основним моментом у навчанні. Не слід вимагати від учнів однакового темпу в усіх видах діяльності. Важливо лише домогтися того, щоб всі вони справді активно брали участь у процесі вивчення матеріалу. Досягнути однакового результату можна різними підходами. І якщо шляхи, якими

рухаються окремі учні, різні, в цьому немає не тільки нічого поганого, а й навпаки, це слід розглядати як показник самостійної, індивідуальної роботи думки. А при обговоренні виконаного завдання, в колективній оцінці усіх підходів визначиться найкраще рішення. При цьому не буде зігнорована індивідуальна творчість, а навпаки – наочно виявиться доцільність колективної роботи.

В останній час набуло поширення поняття “корпоративна думка”, до усвідомлення якого доцільно готувати майбутніх робітників ще в стінах навчального закладу. Відомо, що в групі весь колектив виконує єдину цільову програму. Водночас у виконання програми має бути внесений елемент вибору, творчості, доцільного поділу організованої праці. Регулювання співвідношення цих елементів, раціональне поєднання їх із завданнями ПТНЗ становить суть діяльності інженерно-педагогічних працівників закладу. Тому замість тиснути на психіку учня необхідно створити таку обстановку, в якій він увесь час міг би добре бачити мету свого навчання, своєї роботи, самостійно й організовано виконувати її, виробляючи звичку до об’єднаної праці.

Прикладом колективної праці може слугувати досвід Харківської школи друкарської справи ім. А.В. Багинського [2, с. 207]. Аналіз навчального плану і програм вказує на широке вивчення виробництва. В основі всіх методів – єдність навчання і продуктивної праці. Оскільки у навчальному закладі учні становили навчально-трудоий колектив, то одним із завдань формування професійної культури було налагодження тісних контактів одного з одним, а також зі споживачами виготовлюваної продукції. Правильна організація праці, вмій розподіл функцій між усіма членами колективу були необхідними умовами його життєдіяльності. За таких умов сама обстановка школи розвивала колективістські якості, вміння працювати в групі. При виконанні спільних виробничих завдань від учнів вимагалася доцільна, організація об’єднаної праці, що сприяло розвитку колективної творчості. Оцінюючи роботу своїх товаришів по групі, кожен мав змогу поставитися до цього критично. Особистість учня в такій обстановці не пригнічувалася. Оцінка частки роботи кожного індивіда на тлі колективної видавалася справедливою.

З моменту виникнення нової парадигми освіти – особистісно орієнтованого навчання, погляд вчених і якоюсь мірою практиків повернувся в бік учня. Не можна стверджувати, що повсюдно панує особистісно орієнтоване навчання. Воно, на жаль, переважно знайшло місце в наукових працях або на папері. Однак, сподіваємося, що у недалекому майбутньому воно займе належне місце і в житті. Учень, його нахили, здібності до певної групи предметів (гуманітарних або природничо-математичних), особистісний темп сприйняття навчальної інформації, його духовний розвиток тощо – все буде враховуватися в процесі навчання.

Важливо так будувати навчальний процес, щоб кожний учень мав змогу опанувати навчальний матеріал не нижче базового рівня з урахуванням власних особливостей і здібностей. Надання права кожному учню вибирати свою освітню траєкторію сприятиме формуванню готовності оволодівати системою знань для самоосвіти, саморозвитку, для наступної професійної діяльності, вмінь і навичок орієнтуватися в додатковій літературі, розвивати творчі здібності і реалізовувати себе як особистість.

Механізація, автоматизація та комп’ютеризація виробничих процесів і побуту спонукає до поглибленої загальноосвітньої підготовки кваліфікованого робітника широкого профілю. Відбувається наповнення навчальних предметів як базисними матеріалами, так і загальнонауковими уявленнями. Це дасть змогу учневі краще розуміти теоретичні основи обраної професії, а в разі потреби – швидко освоювати нову спеціальність.

Для розв’язання проблем працевлаштування і професійного зростання потрібні не тільки професійні знання, а й вміння цілеспрямовано вибудовувати виробничі взаємовідносини, приймати нестандартні рішення, здатність всебічно розглядати навіть незначну проблему.

Таким чином, перед інженерно-педагогічними колективами професійно-технічних навчальних закладів з огляду на викладене стоять такі завдання: готувати конкурентоспроможних фахівців, які можуть володіти декількома професіями, виявити і розвинути їх індивідуальні здібності, озброїти високою кваліфікацією і професійною культурою, що забезпечить їм достойне місце на ринку праці.

Література:

1. Глоссарий терминов профессионального образования и рынка труда. – М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. – 63 с.
2. Зарецкий М. Три года // Путь просвещения. Харьков. – 1924. – № 2. – С. 206-208.
3. М.А. На стыке двух систем. (Совещание Наркомпросов СССР) // Путь просвещения. X. – 1924. – № 2. – С. 237-253.
4. Менеджеры по персоналу предсказывают массовый спрос на квалифицированные кадры // Профессиональное образование. 2005. – № 7. – С. 13.
5. Модульные образовательные программы начального и среднего профессионального образования // Профессиональное образование. – 2005. – № 7. – С. 2-4.
6. Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. Социальное партнерство: что ждет работодатель? Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования М. – 2004. – 23 с.

In this article we see how with changing economical conditions list of professional quality modern worker is expanding. Requests to his professional quality are opening. Pay attention to role of personal characteristics in procedure of obtaining some definite profession.

УДК 377

*Н.Т. Тверезовська
м. Київ, Україна*

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МАТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Розвиток процесу інформатизації освіти зумовлений наявністю спеціалізованої навчально-матеріальної бази (НМБ), що забезпечує педагогічно доцільне використання можливостей засобів нових інформаційних технологій (ЗНІТ).

Створення такої бази для забезпечення процесу інформатизації освіти викликає необхідність розв'язання низки комплексних проблем, основними з яких є:

- ✓ створення і використання засобів інформатизації освіти, зокрема комплектів обчислювальної техніки, що відповідають технічним, психолого-педагогічним, ергономічним вимогам (у контексті нашого дослідження під засобами інформатизації освіти розуміємо засоби нових інформаційних технологій спільно (використовувані разом) з навчально-методичними, нормативно-технічними і організаційно-інструктивними матеріалами, що забезпечують реалізацію оптимальної технології їхнього педагогічного використання);
- ✓ створення в масштабах країни (регіону, району) системи сервісного обслуговування технічних і програмних засобів користувачів комплектів навчальної обчислювальної техніки;
- ✓ створення розподіленої системи державних і локальних баз даних і (у перспективі) баз знань навчального призначення;
- ✓ створення телекомунікаційної мережі (у тому числі і на основі супутникового зв'язку) навчального призначення регіонального і (у перспективі) глобального масштабу;
- ✓ інтеграція відомчих, територіальних і інших інформаційно-обчислювальних систем навчального призначення в єдину Державну інформаційну мережу, котра орієнтована на використання в сфері освіти.

Мета статті – розкрити вимоги щодо забезпечення інформатизації матеріально-технічної бази засобами комп'ютерних технологій у професійно-технічних навчальних закладах.

Основна частина. Виходячи з розгляду педагогічних цілей використання ЗНІТ і напрямів їхнього упровадження в навчально-виховний процес, розглянемо можливі варіанти складу НМБ інформатизації освіти.

Перший варіант.

1. Кабінет інформатики і обчислювальної техніки для викладання загальноосвітніх предметів з використанням ЗНІТ, до складу якого входить:

✓ комплект навчальної обчислювальної техніки, що має характеристики, котрі задовольняють психолого-педагогічним, ергономічним і технічним вимогам;

✓ навчально-методичний комплекс на базі ЗНІТ, призначений для викладання загальноосвітніх предметів (НМК розподіляється на модулі, які допускають перекомплектацію окремих видів навчального, демонстраційного устаткування, що сполучається з ПК, згідно з цілями, завданнями та змістом навчального предмету (курсу), що вивчається);

✓ спеціалізовані меблі і оргтехніка;

✓ пристрої і засоби, що забезпечують техніку безпеки в процесі роботи в кабінеті інформатики і обчислювальної техніки.

2. Лабораторія, котра призначена для організації експериментально-дослідницької діяльності із застосуванням ЗНІТ, до складу якої входять:

✓ засоби і пристрої, що забезпечують функціонування інформаційної мережі навчального закладу і телекомунікаційної мережі регіонального або глобального масштабу;

✓ комплекти обчислювальної техніки з відповідним програмним забезпеченням для здійснення автоматизації процесів ведення діловодства керівним, педагогічним і допоміжним персоналом навчального закладу.

Другий варіант складу НМБ інформатизації освіти припускає крім попереднього варіанту, наявність автономних ПК, розподілених по одному-два в усіх предметних кабінетах. При такому оснащенні навчального закладу процес викладання кожного предмету може супроводжуватись (при необхідності на кожному уроці) використанням мультимедійних можливостей ПК. Для цього варіанту обов'язкова наявність інформаційної мережі, що забезпечує, по-перше, зв'язок між комп'ютерною технікою у всіх навчальних класах; по-друге, доступ до бази даних сервера, розташованого в регіональному (районному) інформаційному центрі. Такий варіант складу НМБ вимагає значних витрат, але забезпечує систематичне спілкування учнів з комп'ютером у їхній повсякденній навчальній роботі.

Розгляньмо більш детально лабораторію, призначену для організації навчальної і експериментально-дослідницької діяльності із застосуванням ЗНІТ (лабораторія НІТ).

Це спеціалізований підрозділ навчального закладу, призначений як для проведення демонстраційного і лабораторного навчального експерименту в межах основ наук, що вивчаються, так і для поглибленого вивчення загальноосвітніх предметів з використанням засобів мультимедіа. В лабораторії НІТ мають бути створені умови для організації навчальної експериментально-дослідницької роботи, орієнтованої на формування умінь здійснювати:

✓ автоматизацію процесів обробки результатів навчального (лабораторного, демонстраційного) експерименту;

✓ виявлення основних елементів і типів функцій для моделювання певного аспекту реальності з метою його дослідження, вивчення;

✓ створення моделей, адекватними до тих, які відображають об'єкти, що вивчаються, явища або процеси, що відтворюють певний аспект реальності для вивчення його основних структурних або функціональних характеристик за допомогою обмеженого числа параметрів;

✓ управління створеними моделями;

✓ обробку одержаної інформації про об'єкти, явища, процеси або їхні моделі, що спостерігаються або вивчаються для формулювання гіпотези про виявлену закономірність з подальшим прогнозуванням результатів експерименту;

✓ самостійне "відкриття" закономірностей, для подальшого формулювання висновків і узагальнень.

Для формування в учнів умінь і навичок здійснення навчальної експериментально-дослідницької діяльності устаткування лабораторії НІТ повинно:

✓ забезпечувати можливість реєстрації, накопичення і обробки природної інформації, одержуваної безпосередньо самим учнем, для подальшого формулювання ним висновків і узагальнень;

✓ надавати учневі інструмент вимірювання, дослідження, що дозволяє самостійно вивчати об'єкти, взаємостосунки між ними, явища, процеси й їхні моделі, як реальні, так і "віртуальні".

Реалізація цього визначається наявністю в лабораторії НІТ:

✓ пристроїв і засобів периферійного устаткування ПК і навчального, демонстраційного устаткування, що сполучається з ним, на кожному робочому місці учня;

✓ програмних засобів і систем, що забезпечують можливість моделювання об'єктів, що вивчаються, процесів і виконання дослідницької діяльності з моделями;

✓ програмних середовищ, котрі забезпечують здійснення експериментально-дослідницької діяльності;

✓ електронних конструкторів, моделей пристроїв, навчальних роботів, що імітують реальні механізми або пристрої.

Пристрої і засоби периферійного устаткування ПК мають забезпечувати:

✓ комп'ютерну візуалізацію об'єктів, які вивчаються, процесів, явищ;

✓ автоматизацію процесів обробки результатів навчального лабораторного або демонстраційного експерименту;

✓ управління об'єктами реальної дійсності за допомогою ПК (наприклад, навчальними роботами).

Електронні конструктори мають забезпечувати такі можливості: *створення моделей, конструктивні особливості яких відповідають заданим педагогіко-ергономічним вимогам; управління за допомогою ПК моделями, сконструйованими користувачем.*

Програмні системи і засоби навчального призначення, котрі реалізують можливості сучасних ПК, повинні: *виконувати функції інструментарію, що дозволяє організовувати пізнавальну, дослідницьку діяльність учнів; бути засобом підтримки процесу викладання навчального предмету (курсу); слугувати засобом формування культури навчальної діяльності; забезпечувати автоматизацію процесу контролю результатів навчальної діяльності.*

Реалізація можливостей сучасних ПК в галузі управління різними пристроями і механізмами створює передумови для розробки якісно нових засобів навчання, об'єднуючих програмні засоби з технічними пристроями, що імітують різноманітні промислові механізми і пристосування, керовані ПК. Прикладом може бути використання навчальних роботів, керованих ПК: робот-маніпулятор, робот-підйомник, імітуючі промислові механізми, які здійснюють вантажно-розвантажувальні роботи, або робот-візок, імітуючий керування за допомогою комп'ютера рухомими об'єктами.

Мета використання навчальних роботів:

✓ демонстрація можливостей сучасних ПК у сфері управління об'єктами реальної дійсності;

✓ навчання практиці складання програм для управління об'єктами реальної дійсності;

✓ профорієнтація учнів.

Не менш цікавою є робота із засобами просторового введення і маніпулювання текстовою і графічною інформацією. Використання цих засобів дозволяє управляти переміщенням екранного курсору, що додає роботі за екраном маніпуляційний характер. Наприклад, пристрій "миша" може використовуватися для роботи над навчальними текстами, виконуваної засобами екранного редагування. Дігітайзери, оптичні зчитувачі, системи мовного введення даних можуть використовуватися в процесі вивчення машинної й інженерної графіки, графічних методів моделювання. Графічний пристрій координатний самописець, керований ПК, – забезпечує введення в нього графічної інформації з подальшим виведенням результату у формі графічного документа. Світлове перо-штифт використовується під час спостереження інформації на екрані.

Мета використання засобів просторового введення і маніпулювання текстовою і графічною інформацією:

✓ демонстрація можливостей апаратних і програмних засобів по забезпеченню комфортності роботи користувача в області передачі й обробки інформації;

✓ вивчення суті процесів передачі й обробки інформації в ПК;

✓ використання різноманітних засобів введення/виведення інформації в ПК під час вивчення навчальних предметів, зокрема художньо-графічного циклу.

Новий напрям використання комп'ютера в навчальному процесі відкриває інтеграція можливостей сенсоріки (техніка конструювання і використання датчиків фізичних параметрів) і навчального, демонстраційного устаткування, що сполучається з ПК. Датчики фізичних параметрів – це пристрої для одержання інформації про регульований фізичний параметр або деякий процес. За допомогою датчика можна перетворити неелектричну величину в адекватний їй електричний сигнал. Для того, щоб сигнал датчика (найчастіше аналоговий) можна було обробити на ПК (або мікропроцесорі), його представляють в цифровому вигляді за допомогою інтерфейсного пристрою, який включає аналого-цифровий перетворювач (АЦП). Використання датчиків і пристроїв для реєстрації і вимірювання деяких фізичних величин (наприклад, величини світлового потоку, температури, вологості) і пристроїв, що забезпечують введення і висновок аналогових і дискретних сигналів, для зв'язку з комплектом устаткування, що приєднується до ПК, або устаткування на їхні базі дозволяє візуалізувати на екрані ПК різні фізичні закономірності у вигляді графіків, вхідних параметрів, що динамічно змінюються залежно від зміни. Реалізується це у вигляді апаратно-програмних комплектів або комплексів.

Мета використання комплекту датчиків і пристроїв, що забезпечують одержання інформації про регульований фізичний параметр або процес, полягає в наступному:

✓ вивчення можливостей сучасних інформаційних технологій і галузі обробки інформації про реальні процеси;

✓ оволодіння різноманітними методами обробки інформації про процеси, що відбуваються у реальному часі;

✓ здійснення автоматизації процесів обробки інформації, у тому числі й результатів навчального експерименту як лабораторного, так і демонстраційного;

✓ надання учневі можливості реєстрації, збору і накопичення інформації про деякий природний процес, що протікає у реальному часі, та її обробки для формулювання висновків і узагальнень.

Реалізація вищевикладеного надає учню інструмент дослідження навколишньої дійсності, за допомогою якого можна вивчати розвиток процесів, що відбуваються в реальному житті; створювати моделі реальних процесів, що вивчаються; досліджувати їх за зовнішніх умов, що змінюються; прогнозувати результати розвитку процесів, що вивчаються, і здійснювати за допомогою комп'ютера перевірку достовірності прогнозу. Це переводить процес навчання з рівня "повідомлення суми знань - засвоєння суми знань" на рівень "дослідницький підхід" і прогнозування результатів експериментально-дослідницької діяльності, дозволяє навчати учнів самостійному "відкриттю" закономірностей, що вивчаються, формувати узагальнене цілісне уявлення про навколишній світ.

Використання ЗНІТ дозволяє організувати проведення таких видів навчальної діяльності, інваріантної щодо змісту навчальних предметів:

✓ діяльність з оволодіння призначеними для користувача навичками при роботі з ПК (завантаження ОС; володіння клавіатурою й іншими периферійними засобами для введення/виведення інформації; володіння мовами програмування);

✓ діяльність з використання баз даних, баз знань, експертних систем, електронних таблиць, інформаційно-пошукових систем;

✓ діяльність із засобами і пристроями периферійного устаткування сучасних ПК;

✓ діяльність із засобами і пристроями навчального, демонстраційного устаткування, що сполучається з ПК.

Отже, реалізація можливостей ЗНІТ обумовлює введення в процес навчання принципово нового (за педагогічними можливостями) навчального, демонстраційного устаткування, що сполучається з ПК, яке забезпечує:

✓ управління за допомогою комп'ютера об'єктами реальної дійсності (наприклад, управління навчальними роботами, що імітують технічні пристрої і механізми);

✓ збирання, обробку і передачу інформації про процес, який реально протікає;

- ✓ візуалізацію у вигляді графіків, діаграм (динамічних, статичних) закономірностей, що вивчаються;
- ✓ автоматизацію процесів обробки результатів навчального експерименту;
- ✓ графічні побудови (наприклад, конструювання різноманітних графічних форм за допомогою графічного планшета).

Останні десятиліття інтенсивного розвитку інформатики як науки і як реального інструменту соціального прогресу характеризуються створенням принципово нових засобів обробки інформації, ініціюючих формування перспективних педагогічних технологій, орієнтованих на інтелектуальне вдосконалення учня. Перейдемо до розгляду основних перспективних напрямів використання засобів нових інформаційних технологій у сфері освіти.

Набуття більш глибоких знань з інформатики забезпечує вивчення можливостей сучасних інформаційних технологій та їхнє використання в навчальній роботі. Так, використання програмного забезпечення курсу інформатики має бути зорієнтоване на:

- ✓ підтримку процесу вивчення курсу інформатики (вивчення теоретичних питань, набуття умінь і навичок спілкування з ПК);
- ✓ формування специфічних умінь і навичок спілкування зі ЗНІТ, розвиваючих культуру навчальної діяльності і сприяючих загальному розвитку учнів;
- ✓ забезпечення автоматизації процесів обробки інформації і управління навчанням, а також контролю і оцінки результатів навчання.

У свою чергу, використання навчального, демонстраційного устаткування, яке функціонує на базі ЗНІТ, в процесі вивчення курсу інформатики має бути зорієнтоване на здійснення інформаційно-навчальної і експериментально-дослідницької діяльності, а також різноманітних видів самостійної роботи по обробці інформації, зокрема про реальні процеси.

Широкі можливості надають частковим методикам перспективи використання навчальних експертних систем (НЕС).

Ідея розробки і застосування НЕС ґрунтується на реалізації можливостей експертних систем - систем штучного інтелекту, які використовують знання з достатньо вузької наочної галузі. Умовно експертні системи підрозділяють на дві групи: у першій використовуються міркування, засновані на міркуваннях вірогідності; в іншій такі міркування не використовуються. Відповідно до навчальних функцій, які повинні реалізовувати НЕС, доцільно реалізувати можливості другої групи експертних систем, в яких міркування ґрунтуються на суворій логіці. При цьому НЕС повинна забезпечувати розв'язання і відповідь на запитання учня, оскільки НЕС організовує діалог між користувачем і системою, здатною за його вимогою пояснити хід міркувань у процесі розв'язання того або іншого навчального завдання у вигляді, зрозумілому учню. При цьому забезпечуються: *перевірка правильності відповідей учня; формування (при необхідності) правильних відповідей; управління процесом навчання.*

Формується НЕС як сукупність трьох підсистем:

- ✓ підсистема спілкувань (машина введення + модуль „витагання” знань);
- ✓ підсистема пояснень (інтерфейс);
- ✓ підсистема накопичення знань (база знань).

НЕС має в своєму розпорядженні можливість забезпечення:

- ✓ пояснення стратегії і тактики рішення задач наочної області, що вивчається, за умов діалогової підтримки процесу рішення;
- ✓ контролю рівня знань, умінь і навичок з діагностикою помилок за наслідками навчання й оцінкою достовірності контролю;
- ✓ автоматизації процесу управління самою системою в цілому.

Орієнтуючи учня на самостійну роботу, НЕС ініціює розвиток процесів пізнавальної діяльності, підвищує мотивацію навчання за рахунок варіативності самостійної діяльності, можливості самоконтролю і самокорекції.

Ефективним засобом представлення знань може служити *навчальна база даних (НБД)*, орієнтована на деяку предметну галузь, можливості якої полягають у:

- ✓ формуванні наборів даних (за певними ознаками), тобто можливість створення, збереження і використання даних, інформації, включаючи і фактографічну, вибраною за умов кон'юнкції і/або диз'юнкції ознак;
- ✓ обробці наявних наборів даних здійснення пошуку (вибір, сортування), аналізу і модифікації інформації по заданих ознаках;
- ✓ використанні модуля сервісної технології, що дозволяє застосовувати редактори образів і редактори тексту, контролю результатів рішень, регламенту роботи.

Необхідно зазначити, що консервативні властивості НБД переважають над динамічними. Це приводить до превалювання декларативного представлення інформації над процедурним (декларативним назвемо представлення інформації, що характеризується тим, що основна частина інформації представляється у вигляді статичної сукупності фактів, якими можна маніпулювати за допомогою невеликого набору універсальних процедур).

НЕС передбачає наявність:

- ✓ навчальної бази даних певної наочної галузі, котра містить опис основних її понять і визначень; стратегію і тактику розв'язання завдань; комплекс пропонує вправ, прикладів або завдань даної наочної галузі;
- ✓ методики навчання, орієнтованої на усереднену модель учня, містить інформацію про рівні знань учня (як початковому та проміжних, так і сформованих у процесі навчання); базу даних помилок учня, що містить перелік можливих помилок та інформацію для їхнього виправлення; базу даних, що містить перелік методичних прийомів і організаційних форм навчання.

За своїми дидактичними можливостями НЕС найближче підходить до природного навчання "вчитель – учень". Їхн. використання забезпечує організацію процесу самонавчання в рамках методичної системи, "закладеної" в тій або іншій навчальній системі.

Упровадження ЗНІТ в навчально-виховний процес ПТНЗ припускає організацію інформаційно-методичних центрів, котрі мають служити "опорними точками" інформатизації освіти в кожному регіоні або районі. Доцільне їхнє об'єднання в єдину (регіональну, глобальну) інформаційну мережу, основою якої є розподілене сховище даних. На центральному сервері зберігаються базові документи, що синхронізуються за встановленим алгоритмом. Зворотний зв'язок (регіон-центр) призначений для доставки за розкладом кінцевих документів та звітності, котрі обробляються центральним сервером за розкладом отримання. Оператор центрального сервера одержує автоматично сформований звіт про наявність або відсутність переданих документів з регіонів відповідно графіку. Все це дозволить вести дворівневий механізм контролю виконавської дисципліни в системі ПТНЗ.

Висновок. Забезпечення процесу інформатизації навчально-методичної бази у професійно-технічних навчальних закладах надасть можливість педагогічним працівникам поліпшити якість викладання всіх дисциплін з урахуванням ЗНІТ.

УДК 371:004.383.4

*С.Ю. Тозюк
м. Вінниця, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Постановка проблеми. Однією з найважливіших особливостей нашого часу є перехід розвинутих країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства, а тому питання інформатизації всіх сфер суспільного життя є одним із пріоритетних завдань держави.

До найважливіших стратегій розвитку суспільства відноситься, зокрема, інформатизація освіти, підготовка майбутнього покоління до життя в інформаційному суспільстві та створення умов до безперервної освіти.

Одне з головних завдань освіти в умовах інформаційного суспільства навчити дітей користуватися інформаційними технологіями та навчатися, використовуючи ці технології. Наскільки успішно буде вирішене це завдання визначною мірою залежить розвиток країни та її місце у світовій спільноті.

Розвиток Web – технологій створює потужний імпульс для формування глобального освітнього інформаційного середовища. Таке середовище стане ефективним, якщо буде досягнутий високий ступінь інтерактивності. Стандартні засоби HTML у поєднанні з програмами JavaScript, Flash MX зарекомендували себе достатньо надійним інструментом, котрий надає Web – документам вище зазначеної властивості. На цій основі створюються електронні навчальні засоби нового покоління: електронні Web – підручники, тренажери, програми для самостійного навчання.

Аналіз попередніх досліджень. Аналіз літератури з використання комп'ютера показує, що комп'ютерну техніку застосовують у різних видах навчальної діяльності, зокрема в процесі викладання фізики. Так, за допомогою комп'ютера намагаються замінити навчальну фізичну лабораторію [2, с.15], здійснювати моделювання процесів, вести обчислювальний експеримент [6, с.28]. В інших ситуаціях вивчення нового матеріалу проводиться за наявності комп'ютерів, розташованих перед кожним учнем [4, с.12]. На думку деяких учених [9, с.24], комп'ютери можуть замінити експеримент. Багато праць [1-6] присвячено використанню персонального комп'ютера для самостійного опрацювання матеріалу. Взагалі прослідковуються дві тенденції підходу до використання комп'ютера у навчальному процесі:

1. Комп'ютери оснащені відповідними програмами, що є діалогом між ним та учнем. А де ж викладачі, вчителі з їх досвідом, цілеспрямованістю, світоглядом і, нарешті, характером і недоліками? Їм відводиться роль кваліфікованих програмістів, які забезпечуватимуть комп'ютерний навчальний комплекс відповідними програмами.

2. Персональний комп'ютер — ефективне знаряддя праці викладача, вчителя, адміністратора, студента чи учня. Він також є ігровим партнером, помічником у набутті навичок чи то правопису, чи то друкування, інформатором і каталогом.

Питанню використання комп'ютерів присвячено багато конференцій, семінарів і розробок українських та зарубіжних педагогів. Сучасні інноваційні підходи до навчального процесу різко змінюють уявлення про саму суть педагогічної праці. Багато вже говорилося про те, що таке урок у комп'ютерному класі, але насправді це вирішувалося в стилі "традиційної" педагогіки і методики викладання.

Повної, добре вивіреної методики застосування комп'ютера під час викладання конкретних предметів немає. Дотепер ще не повністю вивчене питання, яке місце посідає комп'ютер у навчальному процесі:

- під час вивчення нового матеріалу;
- у навчальній лабораторії, де учні вчать не лише методам вимірювання, умінню відрізнити результат від похибки, вивчають архітектуру і будову різних вимірювальних приладів, а й умінню пояснювати результати вимірювань, підтверджуючи або, навпаки, заперечуючи математичні висновки чи залежності;
- на практичних заняттях, де учні набувають практичних навичок розв'язання різних завдань;
- у процесі самостійного опрацювання матеріалу (про це свідчать матеріали багатьох конференцій і семінарів, присвячених сучасним технологіям навчання).

Мета цієї статті. Показати способи використання Web – технологій в поєднанні з програмами Flash MX, Adobe Photoshop, CorelDraw під час розробки Web – підручників, а саме для комп'ютерного моделювання фізичних явищ і процесів. Стосовно власне розробки навчальних комп'ютерних програм, то можливі два способи:

- Перший полягає в написанні програми однією з алгоритмічних мов програмування (C++, Basic), що коштує досить дорого, оскільки потребує значних витрат праці

високваліфікованого фахівця.

➤ Інший спосіб потребує набагато менше коштів і ґрунтується на застосуванні Web – технологій. Хоча розробка таких засобів також потребує коштів і часу, проте такий підхід раціональніший завдяки тому, що дає змогу розробляти навчальні комп'ютерні програми користувачам, не ознайомленим з алгоритмічними мовами та програмуванням.

Розглянемо коротку характеристику комп'ютерних програм, які використовуються для оформлення Web – підручників:

1. Adobe Photoshop

Програма Adobe Photoshop один із чисельних пакетів для обробки, зміни, збереження графічних об'єктів.

Adobe Photoshop дозволяє працювати з палітрою, калібрувати, сканувати, імпортувати й експортувати, виділяти області, контури, малювати, редагувати, вибирати кольори, шари, канали і маски, фільтри, розмір зображення, проводити кольоро-коррекцію, кольорорілення, перетворювати та друкувати зображення.

2. CorelDraw

Векторний графічний редактор CorelDraw канадської фірми Corel Corporate одержав популярність завдяки широким можливостям, наявності величезних бібліотек готових зображень, могутній вбудованій системі навчання і підказок, маркетинговій політиці розроблювача. Програма надає користувачу зручні й інтуїтивно зрозумілі засоби створення і редагування графіки, тісна інтеграція CorelDraw з пакетом обробки растрової графіки Corel PhotoPaint і програм верстки Corel Ventura Publisher дозволяє створити закінчену систему підготовки електронних і поліграфічних публікацій.

3. Flash MX

Flash MX використовують для:

1. Малювання статичних зображень. Переважно це елементи оформлення web-сторінок.
2. Створення анімованих рекламних багерів.
3. Створення фільмів для розміщення на сайті. Це можуть бути рекламні, розважальні, навчальні або повноцінні художні стрічки.
4. Створення невеличких програм для розміщення на сайті. Наприклад, он-лайн ігри.
5. Створення інтерфейсів для різноманітних CD-дисків, поштових серверів, інтернет-магазинів.
6. Створення сайтів. Використовуючи тільки програму Flash MX можна створити повноцінний сайт.

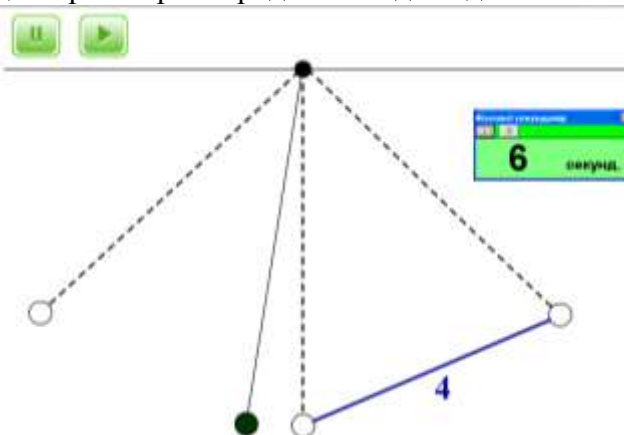
Комп'ютер – це потужний, ефективний інструмент для моделювання. Ще у 1985 році напередодні введення до програми нового навчального предмета «Основи інформатики та обчислювальної техніки», В.Г. Розумовський підкреслював: «З уведенням комп'ютерів у навчальний процес зростають можливості багатьох методів наукового пізнання, особливо методу моделювання, який дає змогу різко підвищити інтенсивність навчання» [7, с. 12].

Під час моделювання виокремлюється сама суть явища, тобто відбувається розвиток науково – теоретичного мислення. Однак захоплення використанням готових моделей загрожує передчасним розривом зв'язку модельованого явища з дійсністю. Це трапляється тоді, коли учням пропонують працювати з готовими моделями, не розкриваючи процесу їхнього створення. Під час вивчення фізики комп'ютери можуть використовуватись у поєднанні з приладами, автоматично, миттєво опрацьовувати результати вимірювань і в графічній формі відображати досліджувану функціональну залежність. Іншими словами для ефективної реалізації дидактичного потенціалу комп'ютера необхідна розробка відповідного інтерфейсу – пристроїв-перетворювачів аналогових сигналів на дискретні і навпаки. Це дасть змогу учню сформулювати гіпотезу про досліджувану закономірність і підтвердити або спростувати її на основі результатів. У такий спосіб процес повідомлення готових знань та їхня дослідна перевірка замінюються експериментально – дослідницькою діяльністю, що дає учню можливість самостійно здійснювати відкриття.

Слід чітко уявляти, що в дослідницькій роботі, котра виконується за допомогою комп'ютера, в обчислювальному експерименті, на відміну від реального експерименту, замість фізичної моделі використовується теоретична модель реалізована у вигляді машинної програми, а маніпуляції з фізичною моделлю на лабораторному стенді замінюються систематичними розрахунками на комп'ютері, і шукані характеристики моделі обчислюються за її заданими параметрами.

Розглянемо завдання: Одержати графік гармонічних коливань використовуючи табличний процесор Excel.

На уроках розв'язування задач до теми «Механічні коливання та хвилі» використовуються завдання з графічного зображення коливних рухів. Розглянувши алгоритм виконання даного завдання, учням можна запропонувати провести роботу з імітаційною моделлю та розглянути етапи побудови графіка використовуючи можливості табличного процесора Excel. Імітаційна модель створена засобами Flash MX дозволяє в будь – який момент часу зупинити маятник та внести до таблиці відповідне значення часу та прослідкувати зміни, що відбулися в коливній системі, проаналізувати одержані дані та зробити висновок, відповідно при потребі продовжити дослідження.



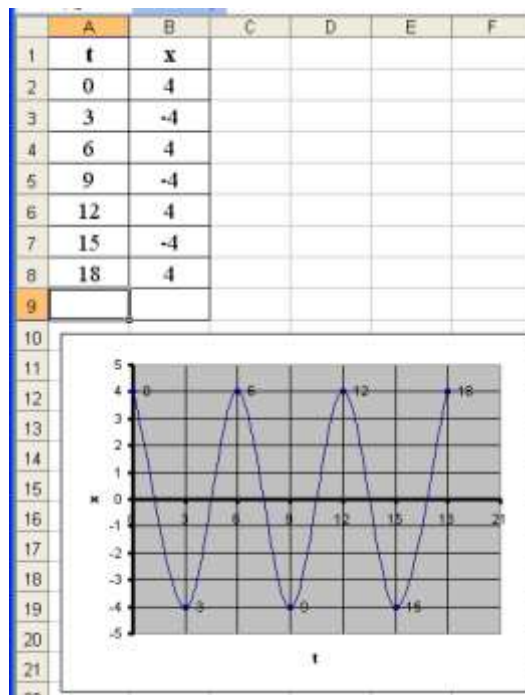
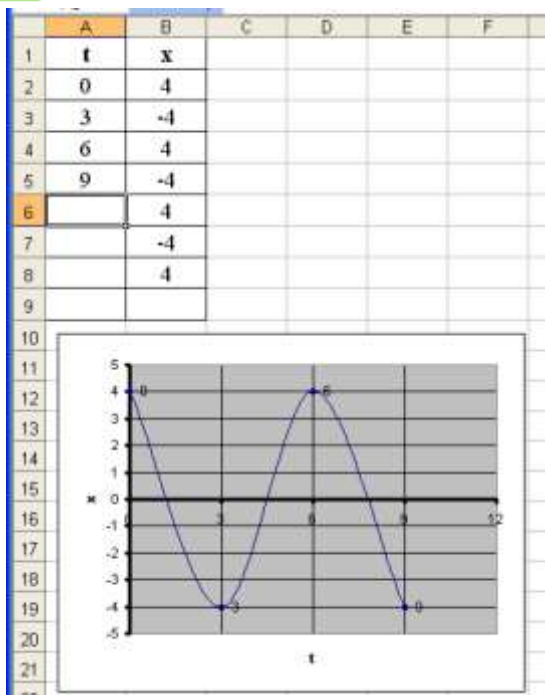
Модель маятника



кнопка «стоп»



кнопка «пуск»



Побудова графіка в програмі Excel

Дана методика має якісні і кількісні переваги. Під якісною перевагою слід розуміти розширення можливості аналізу фізичних явищ, а отже, глибше і свідоміше вивчення курсу фізики на основі показу міжпредметних зв'язків курсів фізики, інформатики і математики. Під кількісною перевагою слід розуміти вивільнення додаткового резерву часу на уроці.

Тріада «модель – алгоритм – програма – комп'ютер», узяті разом, становлять теоретичну й технічну основу сучасного математичного моделювання — методології досліджень, заснованої на вивченні математичних моделей явищ за допомогою комп'ютера. Обчислювальний експеримент, чисельне моделювання, математичний експеримент — це синоніми, кожний з яких віддзеркалює різні грані зазначеної методології, сутність якої — заміна об'єкта його математичним «образом» і подальший «діалог» з дублером досліджуваного реального об'єкта – його моделлю. Тут мають місце певні аналогії (див. таблицю).

Таблиця

Лабораторний експеримент	Обчислювальний експеримент
Реальний об'єкт	Математична модель
Експериментальна установка	Програма для комп'ютера
Налагодження установки	Тестування програми
Вимірювання	Обчислення
Аналіз результатів	

Знаний фахівець з комп'ютерного моделювання О.А. Самарський зазначає: «Подібність заключних етапів експерименту обчислювального з реальним експериментом є надзвичайно сильною. На комп'ютері (експериментальному устаткуванні) проводяться обчислення (вимірювання), які далі аналізуються з метою постановки нових експериментів. Насправді ж зв'язок з реальним експериментом значно глибший. Вивчаючи на комп'ютері поведінку моделі, дослідник немов би випробовує саму природу (конструкцію, процес), ставлячи перед нею запитання і одержуючи повні й достовірні відповіді» [8, с. 38].

Досвід розв'язування багатьох наукових і технічних задач переконує, що вдало складена модель об'єкта здатна певною мірою замінити його. В процесі вивчення фізики робота з реальними об'єктами (процесами, явищами) має передувати роботі з моделями. Інакше виникає ризик в тому, що комп'ютерна підтримка лабораторного експерименту перетвориться на його комп'ютерну дискредитацію.

Певною мірою можна погодитися з авторами [4, с.18], які бачать місце віртуального лабораторного практикуму в системі заочної та дистанційної освіти з метою домашньої підготовки до майбутньої роботи з реальним обладнанням.

У навчально-виховному процесі найкращим є варіант поєднання реального експерименту з обчислювальним експериментом на математичній моделі і надання пріоритету останньому за відсутності вагомих на те причин. Саме тому сучасний підручник фізики має передбачати наявність комп'ютера і комплектуватися ліцензованим електронним додатком, до складу якого входять узгоджені з текстом підручника цифровані відеосюжети для демонстрування фізичних явищ, принципів роботи приладів та установок, зразки таблиць для виконання лабораторних і практичних робіт, збірник різнорівневих завдань для державної підсумкової атестації, статті з науково-популярних журналів і подібні матеріали [10, с. 63].

Часто авторам навчальних програм доводиться вислуховувати докори, що вони створюють "мультики", хоча всім зрозуміло, що створення фізичних відеофільмів – складний процес, який потребує професійної підготовки, потужних апаратних і програмних засобів.

Поява CD-дисків значної ємності, здатних вмістити повнометражний фільм з якісним зображенням і звуком, сучасні DVD-диски дали поштовх швидкому розвитку інтерактивного кіно і телебачення. Персональний комп'ютер вбирає в себе все нові й нові функції, тим самим стаючи універсальним пристроєм у нашому повсякденному житті.

Висновок. Ми стоїмо на порозі нового витка інформаційної революції, народженої засобами мультимедіа. Комп'ютер із робочого інструменту перетворився на невід'ємний елемент дозвілля, він починає виконувати функції не лише підручника, а й учителя і співбесідника. Використання демонстраційних комп'ютерних моделей на основі Web – технологій не порушує структуру уроку і дає можливість застосовувати найбільш ефективні і різноманітні методичні прийоми. Вони більш гнучкі в процесі використання за різним дидактичним призначенням; можуть бути органічно включені в урок так само легко, як це робить вчитель, використовуючи карту, малюнок, схему та забезпечити оптимальне співвідношення між словом та наочним матеріалом. Використання демонстраційних комп'ютерних моделей сприяє розвитку продуктивного мислення та вивільняє час на уроці для забезпечення більш повної диференціалізації та індивідуалізації процесу навчання.

Можна зробити висновок, що використання комп'ютерних моделей на основі Web – технологій передбачає досягнення таких цілей навчання:

- підтримка групових та індивідуальних форм в умовах класно – урочної системи організації навчального процесу;
- створення комфортних умов комп'ютерної підтримки традиційних новаторських технологій навчання;
- створення дидактичних основ технології дистанційного навчання;
- підвищення пізнавального інтересу учнів шляхом створення умов для самостійного дослідження.

Література:

1. Александров В.В., Шнейдеров В.С. Рисунок, чертеж, картина на ЭВМ. – Л., 1987.
2. Верник А.Н., Кулигин С.А., Угаров В.В. Персональный компьютер как учебная физическая лаборатория // Применение средств вычислительной техники в учебном процессе кафедрой физики. – Ульяновск, 1989.
3. Гороль П.К., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л. Шестопалюк О.В. Сучасні інформаційні засоби навчання: навч. посібник. – Вінниця ВДПУ, 2004. – 535 с.
4. Грунтович Н.В., Вольский С.Г., Ремизов Д.И. Организация алгоритмов обучения при чтении вузовской лекции с применением компьютеров // Компьютерная технология обучения в высшей школе. – Севастополь, 1990. – С. 78.
5. Загляднов И.Ю., Касаткин В.Н. Построение изображений на экране персональной ЭВМ. – К., 1990.
6. Красавкин В. В. Автоматизация обработки результатов измерений в физическом практикуме // Опыт применения ТСО и ЭВМ в активизации учебного процесса вузов. – К.: УМК ВО, 1991. – С. 28.
7. Разумовский В.Г. ЭВМ и школа: Науч. – пед. обеспечение // Сов. Педагогика. – 1985. – № 9.
8. Самарский А.А., Михайлов А.П. Компьютеры и жизнь: Мат. моделирование. – М.: Педагогика, 1987. – 128 с.
9. Сундуков В.И., Муртазин Н.З. Некоторые аспекты применения ЭВМ в лабораторном практикуме по физике // Тез. рабочего совещания профес.-преподават. состава. – Ульяновск, 1989.
10. Теплицький І.О. Комп'ютерне моделювання в школі як засіб розвитку творчого мислення учнів // Рідна шк. – 2000. – № 9. – С. 63-66.

The elements of computers models foresees the acquaintance of the pupils with the main principles of the construction and research of the mathematic models of forming se culture of researching activity with the help of electronics.

ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ БРИГАДНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ

У ХХІ столітті історія людства вступила у фазу “освітнього суспільства” або “освітньої цивілізації”. Проблема формування освітнього суспільства нині є досить актуальною для України. Свідченням цього може бути прийняття державної національної програми “Освіта”, Закону України “Про освіту”, Національної доктрини розвитку освіти в Україні, Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України та зростання кількості публікацій з даної тематики в періодичних фахових виданнях.

Національна доктрина розвитку освіти в Україні наголошує на тому, що освіта нарощує інтелектуальний і духовний потенціал народу, є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту народу і разом з наукою є найголовнішою умовою утвердження України на світовому ринку високих технологій.

Криза освіти, яка позначилася в останні роки, означає не тільки те, що система освіти погіршилася. Ця проблема полягає в необхідності поновлення змісту освіти у зв'язку з тим, що вона все більше впливає на всі сфери суспільного життя як на Україні, так і у всьому світі [2, с. 65].

Реалізація державної національної програми “Освіта”(Україна ХХІ століття) вимагає широкого вибору засобів навчання, котрі відповідають освітнім запитам особистості. А це можливо за умов вмілого використання новітніх методів навчання, досвіду майстра виробничого навчання, його ініціативи, інтелекту та здібностей, наявності якісного і всебічного навчально-методичного забезпечення.

Уроки виробничого навчання становлять основу професійної підготовки майбутніх фахівців. Від оптимального вибору методів, форм та засобів навчання, якісного навчально-методичного забезпечення, творчої співпраці викладачів спецдисциплін та майстра виробничого навчання залежить фахова підготовка учнів.

Від особистої позиції педагогічного працівника залежить просування інноваційних технологій у навчальний процес, а можливо це лише за умов його особистого прагнення до неперервної освіти і реалізації набутих знань.

Статтю присвячено питанню використання інноваційних форм та методів навчання в процесі бригадної організації роботи.

Ми вважаємо, що в умовах проведення занять з виробничого навчання безпосередньо на підприємстві єдиною можливою формою організації роботи є бригадний. (Обмовимося, що первинні навички освоюються індивідуально у лабораторіях училища з використанням тренінгових вправ).

Робота у бригаді створює умови для використання резервних можливостей особистості учня через його активізацію у діяльності та самоконтроль.

Підходи до організації роботи групи традиційні: учні поділяються на бригади по 3-5 чоловік відносно виробничого завдання. У роботі бригади застосовуються методи активного навчання: імітаційні вправи, кейс-метод [1, с. 59] з інноваційним наповненням, активація через рейтинг та самоконтроль.

Бригадир на перших заняттях призначається майстром, а пізніше обирається бригадою. Його функції полягають у:

а) керівництві своєю бригадою (отримує завдання у майстра, видає членам бригади, спрямовує на об'єктивну самооцінку);

б) фіксації порушень при виконанні завдань іншої бригади (фіксувати порушення може інший член бригади – *контролер*).

Члени бригади повинні:

- виконати виробничі завдання, зробити самооцінку якості роботи;

- задати питання членам іншої бригади за даною темою уроку;
- у домашніх умовах виготовити муляжі зразків;
- виставити оцінки у оцінну шкалу (табл. 1). За рейтинговою системою беремо оцінювання за 100 бальній шкалі [2, с. 113].

Таблиця 1

Фрагмент рейтингової самооцінки знань

Прізвища	Завдання по 15 балів	За питання від 5 до 1 б.*	Преміювання за додатковий елемент (3 б.)	За відповідей від 5 до 9 б.**	Штраф за порушення ТБ (20 б)	Разом
1 бригада						
1	а) 15	5 (1)	3	5 (9)		90 б
	б) 15					
	в) 15			5		
	г) 15	5				
	д) 15		2			
2	а)					
	б)					
	в)					
	г)					
	д)					
3	а)					
	б)					
	в)					
	г)					
	д)					
РАЗОМ						
2 бригада						
1						
2						
3						

* – на перших уроках (1-3) за правильно поставлене запитання виставляється – 5, на наступних (4-6) – 4, потім (7-10) – 3, пізніше (11-13) – 2, на наступних не більше 1 балу. Але, якщо питання будуть ускладнені, то додається 2-3 бали;

** – на перших уроках учень може відповідати правильно, але невпевнено, повільно, скуто, то виставляється 5 балів, на наступних заняттях кількість балів підвищується до 9 за усунення цих недоліків

Майстер виробничого навчання

- проводить інструктажі з ТБ;
- виконує консультативну функцію як для бригадира, так і для учнів (вносить корективи і спрямовує учнів на правильне вирішення ситуації);
- готує кейс-практикум (опорні схеми – рис. 1, інструктивні картки, алгоритм вирішення типових завдань, муляжі, тренінги, інструкції практичних робіт, рейтингові шкали);
- готує кейс-завдання (виробничі ситуації, виробничі завдання, тренінгові вправи, тести та індивідуальні завдання, самостійні та контрольні вправи, творчі завдання).

На заключному інструктажі визначається команда-переможець і заключне слово надається майстру виробничого навчання, де він аналізує роботу кожної бригади, акцентує увагу на найважливіших позитивних і негативних моментах.

Слід відзначити, що роль майстра виробничого навчання нині не втрачає своєї значимості через присвоєння консультативної функції, а посилюється і одержує активного статусу через необхідність підготувати методичний супровід. У нашому випадку – це два

види кейсів (кейс-практикум і кейс-завдання). Їхнє наповнення залежить від співпраці педагогічних працівників.

Особливе значення ми надаємо наявності опорних схем, які дають змогу в образно-символічній формі відображати суть факту чи явища. Вони настільки прості, що учень може їх запам'ятати і відтворити, зберігаючи в пам'яті за їхньою допомогою основний зміст нового матеріалу. Їхня цінність полягає у сконцентрованості інформаційного змісту, в адаптованості до учнівського сприйняття.

Важливою складовою інновацій ми вважаємо використання проблемного навчання, яке на виробничому занятті, за нашим досвідом, ефективно у вигляді проблемних ситуацій та ситуаційних вправ. Вони є стимулом розвитку мотиваційних потреб до пізнання нового, сприяють визначенню у навчальному матеріалі основної проблеми, усвідомленню її та переконанню учнів у недостатності знань, спонукають їх до пошуку вирішення проблеми [2, с. 67]. В основі кожної підібраної нами ситуаційної задачі лежить конкретна виробнича ситуація, яка і зумовлює поведінку учнів. Досвід показує, що рішення ситуаційних задач дає змогу не тільки розширити кругозір та підвищити інтелектуальний потенціал, а й навчити учнів формувати мислення в пошуках швидкого розв'язування проблеми та способів виходу з неї.

Нами широко застосовуються інструкційні картки з використанням поопераційного самоконтролю для успішної мотивації і навчання (табл.2).

Таблиця 2

Поопераційний самоконтроль

	Картопля	Морква	Цибуля	Капуста	Ділова гра	Тематичне оцінювання
ВХІДНИЙ КОНТРОЛЬ (тести по теорії)						
ТБ	10	11	11	11		
Організація роботи						
Використання						
ПРАКТИЧНІ УМІННЯ						
Організація робочого місця	10	11	11	11	Додається один бал	
Дотримання правил техніки безпеки	10	11	11	11		
Дотримання правил санітарії та гігієни	6-7	8-9	10	11		
Очистка	4-5	6-7	8-9	10-11		
Миття	4-5	6-7	8-9	10-11		
Нарізання	4-5	6-7	8-9	10-11		

Запропоновані у таблиці 2 оцінки показують можливий рівень зростання якості виконання фахових робіт. На кожному уроці учень може одержати до 11 балів. Але, наприклад, нарізка може виконуватися повільно, учень має згадати, яким ножем слід виконувати цю дію, як виконується нарізка тощо. Тому ми запропонували учням певний «рейтинг росту», тобто, наприклад, нарізання «кубиком» освоюється до стереотипу на протязом 4 виробничих занять. Такий підхід до організації навчання є стимулюючим, тим більше, що учень ознайомлений з прийомами та методами роботи.

Коли учень приходить на виробниче навчання, ми використовуємо тестові завдання для оцінки рівня обізнаності за трьома позиціями. При цьому учень з теоретичних питань по ТБ не має права мати оцінку нижче 10, цим ми підкреслюємо особливе значення бережного відношення до життя. Такі ж вимоги по ТБ ми використовуємо на виробничому навчанні. Учень не має права приступати до виконання робіт, доки не опанує небезпечність умови

праці. Якщо він пізніше допустить помилки, то повертається до тренінгу з цього питання у позаурочний час.

Санітарно-гігієнічні навички дуже важливі, але на їхній стереотипізації можна дати більше часу, ніж на оволодіння правилами ТБ. Відносно цього і оцінки повільніше зростають.

Уміння виконувати професійні завдання розвиваються поступово, при цьому учні свідомо працюють на результат і до тематичного оцінювання можуть значно його покращити.

Ділова гра дозволяє додати до тематичного оцінювання ще один бал.

Використання *активного самоконтролю* закладає спроможність колективу учнів або учню самостійно підвищувати рівень умінь, обговорювати проблемні питання, вибрати правильне рішення та критично оцінювати власну діяльність.

Впровадження інноваційних технологій у навчальний процес, їхня систематизація та подальший моніторинг значно підвищують рівень навчання та розширяють сферу застосування знань, умінь та навичок і професійні можливості випускників училища.

Література:

1. Матеріали міжнародної науково – методичної конференції “Науково – методичні проблеми управління якістю освітньої діяльності” 22 – 24 травня 2002 р. – Полтава, 2002. – Ч.1. – 349 с.
2. Матеріали міжвузівської науково – методичної конференції “Моніторинг якості процесів і результатів освітньої діяльності” 27 – 28 березня 2003 р. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. – 301 с.
3. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник. Вид. 2^{ге}, виправлене, доповнене. – К.: “Академвидав”, 2005. – 560 с.
4. www.KMU.gov.ua прочитано 20.03.2006

The advantage of the brigade preparation to their profession at the industrial training is examining in the article. The Using of case-method is also shown these.

УДК 159.922.75

О.М. Чорна
м. Київ, Україна

РОЛЬ ФАНТАЗІЇ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Одним із першочергових завдань сучасної школи згідно з основними державними документами про освіту, зокрема Державною національною програмою “Освіта” (“Україна ХХІ століття”), Законами України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Концепцією 12-річної середньої загальноосвітньої школи, Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, є нині створення найбільш сприятливих умов для розвитку особистості і творчої самореалізації підростаючого покоління.

Є думка, згідно з якою особистістю вважається людина, наділена творчим потенціалом (В.В.Давидов, Е.В.Ільєнков, О.М.Ткаченко). Такий погляд сприяє зближенню понять особистості та творчої особистості, розвитку творчої особистості та особистості взагалі.

Відомо, що основною характеристикою творчої особистості, її діяльності є творча уява (фантазія). На цьому, зокрема, наголошував Л.С.Виготський: “... уява як основа будь-якої творчої діяльності однаково проявляється в усіх сторонах культурного життя, роблячи можливою художню, наукову і технічну творчість. У цьому розумінні майже все, що оточує нас... є продуктом людської уяви і творчості, оснований на цій уяві” [3, с. 5]. І далі: “...у повсякденному оточуючому нас житті творчість є необхідною умовою існування, і все, що виходить за межі рутини і в чому міститься хоча б частка нового, завдячує своїм походженням творчому процесу людини” [3, с. 7].

У психології сензитивним періодом для розвитку фантазії вважається дошкільний, а також молодший шкільний вік (Л.С.Виготський, В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, Г.С.Костюк, О.М.Леонт'єв та інші). Проте, між дошкільним та шкільним періодами є суттєві відмінності в загальних умовах сучасної соціально-педагогічної організації діяльності дітей. Діяльність дошкільників протікає в умовах, за яких вони ще не включені в жорстку систему занять, – дорослі більше намагаються їх виховувати, ніж навчати, а дитина може виступати як суб'єкт, якому подобається діяти саме так, а не інакше (наприклад, дошкільники граються тільки за власним бажанням, – змусити їх гратися неможливо). Така ситуація сприяє розвитку творчих можливостей дітей, зокрема їхньої фантазії.

Варто зазначити, що фантазія, формуючись у грі в дошкільному віці (В.В.Давидов, Д.Б.Ельконін, О.В.Запорожець, О.М.Леонт'єв, С.Л.Рубінштейн), згодом проявляється і в інших видах творчої діяльності, зокрема в образотворчій (Л.С.Виготський, О.М.Дьяченко, Є.І.Ігнат'єв, В.С.Мухіна, Ю.О.Полуянов, В.А.Роменець), літературній (О.О.Мелік-Пашаєв, З.М.Новлянська, Н.М.Палагіна, О.Є.Сапогова), музичній (Н.О.Ветлугіна, К.В.Тарасова).

З перших днів перебування в школі діти потрапляють у таку систему освіти, в якій домінує навчання, спрямоване переважно на пасивне заучування навчального матеріалу з подальшим його відтворенням. Учнів часто змушують навчатися без їхнього власного бажання, – вони є більшою мірою лише об'єктами навчально-виховних впливів системи освіти. А тому вона не створює умов, необхідних для розкриття творчих можливостей і розвитку особистості молодших школярів.

Результати анкетування, проведеного нами серед учителів початкових класів загальноосвітніх шкіл № 6 і № 30 м. Вінниці (в опитуванні взяли участь 60 респондентів), дозволяють стверджувати, що більшість із них (62% опитаних), відповідаючи на питання “Яку роль відіграє фантазія у житті дітей?”, наголошували лише на її пізнавальній функції: “Дозволяє знайти вихід у будь-якій проблемній ситуації”, “Дає можливість прогнозувати наслідки своїх дій і вчинків”, “Допомагає заглянути в найвіддаленіше майбутнє”, “Дозволяє планувати свою діяльність, передбачати її результат” і т.п. І тільки деякі з них (28% опитаних) вказували на те, що фантазія сприяє розвитку особистості дітей.

Не дивно, що більшість учителів не приділяють належної уваги особистісному розвитку учнів, адже навчання в школі переважно спрямоване на розвиток пізнавальних здібностей дітей. Результати опитування ще раз підтверджують, що традиційна система навчання більшою мірою опікується не так проблемою особистісного розвитку школярів, як успішним засвоєнням ними знань, а також формуванням у них певних умінь і навичок. Саме тому на сьогодні досить актуальною є проблема розвитку фантазії у молодших школярів. Необхідність розв'язання зазначеної проблеми пов'язана з важливістю цієї психічної функції у становленні особистості дітей.

Вагомий внесок у розробку вказаної проблеми зробили Л.С.Виготський, В.В.Давидов, О.Я.Дудецький, Е.В.Ільєнков, Г.С.Костюк, В.Т.Кудрявцев, А.В.Петровський, В.А.Роменець, С.Л.Рубінштейн та інші.

Мета нашої статті – розкрити на основі теоретичного аналізу існуючих у психології досліджень роль фантазії у становленні особистості дітей молодшого шкільного віку.

Як нами вже зазначалося, у деяких психологічних дослідженнях останнього часу розвиток особистості значною мірою ототожнюється з розвитком саме творчої особистості, розглядається як такий, що тісно пов'язаний з творчою діяльністю людини. Такої думки дотримується, зокрема, В.В.Давидов, який стверджує, що “сутність особистості людини пов'язана з її творчими можливостями, з її здатністю створювати нові форми суспільного життя” [4, с. 82].

У своїх дослідженнях генезису особистості дитини В.В.Давидов спирається на вчення Л.С.Виготського щодо ролі уяви та творчості у розвитку психіки дітей. Ключовою думкою у цьому відношенні потрібно вважати твердження Л.С.Виготського про те, що “створення творчої особистості, спрямованої у майбутнє, підготовлюється творчою

уявою, втіленою у сьогодні” [3, с. 78].

В.В.Давидов наголошує, що поява перших ознак особистості дитини ще в дошкільному віці, приблизно в три роки, пов'язана не з формуванням у неї стійких і підпорядкованих один одному мотивів, як вважав О.М.Леонтьєв [9, с. 208], хоча і це дуже важливо, а насамперед – з інтенсивним розвитком у дитини дошкільного віку уяви як психологічної основи творчості, основи її становлення як суб'єкта творчої діяльності, здатного створювати нове в різних сферах діяльності і на різних рівнях значимості [4, с. 81-82].

Отже, на думку В.В.Давидова, основні етапи становлення особистості, а у зв'язку з цим і творчої особистості дитини, неможливо відокремити від розвитку її творчих можливостей, зокрема уяви.

За словами А.В.Петровського, цінність людської особистості багато в чому залежить від того, які види уяви переважають у її психічному житті. Якщо в людини над пасивною, пустою мрійливістю переважає творча уява, яка передбачає самостійне створення нових образів, що реалізуються в оригінальних і цінних продуктах діяльності, то це свідчить про багатий духовний світ її особистості, про досить високий рівень її розвитку [1, с. 351-352].

Завдяки творчій уяві людина постійно створює щось нове, доповнюючи й змінюючи таким чином навколишній світ. Проте, як зауважує С.Л.Рубінштейн, діяльність особистості, спрямована на творення об'єктивної дійсності, у вищому своєму прояві є творчою самодіяльністю, тобто одночасно спрямована на творення суб'єктивної дійсності, в якості якої виступає сама особистість. За його словами, “бачити в діяннях тільки прояви суб'єкта, заперечувати зворотній їхній вплив на нього – означає порушувати єдність особистості... Суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і розкривається; він у них створюється і визначається... У творчості створюється і сам творець...” [13, с. 106].

Таким чином, у процесі творчої діяльності відбувається певний перехід від суб'єктивної дійсності, тобто від самої особистості, до об'єктивної дійсності – навколишнього світу, і навпаки. “Цей перехід, – як стверджує В.В.Рибалка, – відбувається у формі опредмечування і розпредмечування. У ході опредмечування здійснюється активне перетворення оточуючої об'єктивної дійсності, створення предметного світу, фактично – його психологізація. При розпредмечуванні психологізованого об'єктивного світу відбувається протилежний процес – зміна самого суб'єкта, особистості, за рахунок “вбирання”, “всмоктування” людиною в себе все більш широкого об'єму предметного світу” [12, с. 61]. Отже, завдяки фантазії здійснюється творення як навколишнього світу, так і самої особистості.

Фантазії належить важлива роль у засвоєнні дітьми суспільного досвіду. Саме за допомогою неї вони намагаються знайти пояснення всьому тому невідомому, незрозумілому, з чим зустрічаються в житті. Адже, як стверджує А.В.Петровський, “уява працює на тому етапі пізнання, коли невизначеність ситуації досить велика” [1, с. 350]. Таким чином, цінність фантазії полягає в тому, що вона дозволяє прийняти рішення і знайти вихід у проблемній ситуації навіть за відсутності необхідної повноти знань.

Наші спостереження показують, що дитина завжди намагається подолати “невизначеність” оточуючого світу. На всі свої запитання вона відразу ж прагне отримати відповіді, жодне з них не залишає відкритим і, якщо немає негайної “дорослої” відповіді, вигадує свою. Спираючись на думку одного з представників інформаційної теорії емоцій П.В.Сімонова, згідно якої “емоція виникає за недостатності знань, необхідних для досягнення цілі, та компенсує цю недостатність, забезпечуючи тим самим продовження пошуку нової інформації” [11, с. 351-352], ми вважаємо, що прагнення дитини знайти відповіді на всі свої запитання спричинене необхідністю запобігти виникненню негативних емоцій. Адже відомо, що в людини з недостатніми знаннями в ситуації невизначеності зазвичай виникають негативні емоції (сумніви, тривога, страх). А тому, саме за допомогою фантазії дитина може пояснити цей повний для неї таємницями навколишній світ, попереджуючи тим самим виникнення негативного емоційного стану.

Завдяки фантазії діти можуть ще до початку виконання будь-якого завдання уявити

собі його кінцевий результат, “побачити ціле раніше частин”, а це спонукає їх діяти, сприяє досягненню поставлених цілей. А.В.Петровський стверджує, що “уява орієнтує людину в процесі діяльності – створює психічну модель кінцевого або проміжного продуктів праці, що сприяє їхньому предметному втіленню” [1, с. 349]. Так, наприклад, на уроках трудового навчання, малювання, перш, ніж дитина розпочне щось конструювати, ліпити, малювати, робити аплікації тощо, їй потрібно спочатку уявити кінцевий продукт своєї діяльності, який буде мати регулююче значення у процесі його реалізації. Таким чином, успіх будь-якої діяльності певною мірою залежить від уміння уявити її кінцевий результат.

Дитина може попередньо уявити не тільки віддалені результати, але й відповідні емоції, пов’язані з цими результатами – позитивні або негативні, що спонукає її діяти так, а не інакше. За словами О.В.Запорожця, “афекти можуть виникати ще до початку виконання певної дії у формі емоційного передбачення її можливих наслідків і тієї ситуації, що може виникнути, якщо дія буде завершена” [7, с. 269]. На його думку, емоційне передбачення виникає в результаті особливої внутрішньої орієнтувально-дослідницької діяльності дитини, що формується на основі її практичної взаємодії з оточуючою дійсністю. У цій діяльності діє своєрідна функціональна система, в якій поєднуються як афективні, так і пізнавальні процеси. У ході такої емоційно-пізнавальної діяльності дитина подумки займає відповідну позицію в ситуації, що склалася, здійснює певні уявні дії, програє в ідеальному плані різні варіанти взаємостосунків з оточуючими і, таким чином, отримує можливість не тільки уявити, але й відчутти значення даної ситуації, застосованих дій і їхніх можливих наслідків для себе і для інших людей [7, с. 270-271].

Лише завдяки емоційній уяві дитина має можливість регулювати свою поведінку, контролювати себе в стосунках з іншими людьми: “Якщо я так зроблю, мій товариш може образитися”, “Якщо я не виконаю свого доручення, мама може засмутитися” і т.д. Розкриття значення власної поведінки завдяки емоційному передбаченню відіграє провідну роль у духовному зростанні дитини, у формуванні в неї моральних почуттів та просоціальних форм поведінки (уміння прийти на допомогу, узгодити свої дії з діями товариша, поступитися).

Без емоційної уяви в дитини не може розвинутися емпатія як здатність до співпереживання, співчуття, уміння стати на місце іншої людини, без неї не можна виховати гуманні почуття, запобігти виникненню черствості, байдужості у ставленні до оточуючих людей.

Сила емоційної уяви настільки велика, що завдяки їй можна набагато ефективніше впливати на дитину, уникати небажаної поведінки з її боку, ніж за допомогою дорікань, покарань, умовлянь.

Емоційна уява може виступати в якості захисного механізму дитини, тобто виконувати таку функцію, як розв’язання конфлікту, що виникнув у її взаємодії з оточуючим середовищем. Причому захист може здійснюватись двома основними шляхами: по-перше, через багаторазову варіативну репрезентацію психотравмуючих впливів (наприклад, у грі, малюванні та інших творчих видах діяльності), у процесі якої можуть бути знайдені способи розв’язання конфліктних ситуацій; по-друге, через створення уявної ситуації, що знімає фрустрацію (наприклад, якщо дитину ображають ровесники, в уяві вона може створити особливий світ, у якому або в неї багато щирих друзів, які завжди готові прийти їй на допомогу, або вона перетворюється на месника, наділеного небаженою силою, який самостійно розправляється з усіма кривдниками) [5; 10].

Таким чином, з одного боку, фантазія може виконувати регулюючу функцію в процесі засвоєння дитиною норм і правил соціальної поведінки, а з другого – виступати в якості її захисного механізму в разі виникнення у неї стійкого конфлікту з реальністю.

Потрібно зазначити, що поєднання уявного об’єкту або ситуації з певними переживаннями (страхом, горем, приниженням, радістю, задоволенням і т.п.) приводить до того, що сам образ стає джерелом переживань, викликаючи спогади про минулі переживання та почуття. Так, наприклад, якщо учень, не вивчивши урок і відчувши за це

біля дошки сором і приниження, через деякий час знову уявить собі цю ситуацію, то його охоплять ті ж самі почуття. Більш того, його переживання можуть бути тепер сильнішими, оскільки створений в уяві образ може бути значно яскравішим, ніж у дійсності. У цьому випадку спостерігається дія “закону емоційної реальності уяви”, коли створені уявою образи впливають на емоції та почуття дитини [3, с. 14-15].

Звідси можна зробити висновок, що цілеспрямовано організовуючи фантазію дітей, можна успішно формувати в них емоційну культуру, а також багатство та різноманітність почуттів.

У процесі спілкування з іншими людьми в дітей молодшого шкільного віку виникає таке вміння, як рефлексія – здатність подивитися на себе з боку іншої людини, можливість бачити себе і ситуацію, в якій вона знаходиться, не тільки своїми очима, але й очима оточуючих людей, що стає можливим завдяки розвитку творчої уяви. Як стверджує Е.В.Льєнков, саме завдяки розвиненій уяві людина має можливість дивитись на світ (у тому числі й на саму себе) очима іншої людини, що дозволяє бачити його по-справжньому інтегрально [6, с. 39].

З цього приводу Т.В. Кудрявцев зазначає, що “дитина з розвинутою фантазією легко подолає егоцентризм, зуміє включитися в навчальну ситуацію; бачучи “збоку” що і як потрібно робити, вона ніколи не зануриться у власних страхах під час засвоєння нових дій і т.п. Адже її співавтором і порадиником буде все людство, нехай вона про це і не здогадується” [8, с. 73].

Підтвердженням цього є результати дослідження В.В.Степанової. Нею виявлено, що першокласники, які відчують труднощі на стадії початкового формування умінь каліграфії, мають низький рівень розвитку фантазії. І навпаки, діти, котрі успішно засвоюють ці вміння, володіють розвинутою фантазією. На думку психолога, дитині важко писати гарно тому, що вона не здатна побачити “збоку”, “очима інших” те, що і як вона робить. Відтак вчителю не потрібно зайвий раз пояснювати їй правила каліграфічного написання, а також збільшувати контроль за виконанням нею роботи. У дитини просто відсутній “інтегральний погляд” на себе, заснований на уяві, який за сприятливих умов формується в дошкільних видах діяльності (перш за все у грі). Тобто це відбувається задовго до того, як у дитини починають цілеспрямовано розвивати навчальні вміння [за 8, с. 73-74].

Фантазія відіграє значну роль у становленні самосвідомості молодших школярів, зокрема такої її підструктури, як самооцінка. Так, завдяки фантазії дитина може створити образ свого ідеального “я”, тобто уявити себе такою, якою вона повинна стати, щоб відповідати соціальним нормам і очікуванням інших людей; може співвідносити свою поведінку з передбачуваним очікуванням та оцінюванням її оточуючими, вірити у свої можливості, сподіватися на успіх. Крім ідеального “я” дитина за допомогою фантазії може створити фантастичне “я”, тобто те, якою вона хотіла б стати, якби це виявилось для неї можливим. Потрібно зазначити, що переважання у структурі особистості фантастичних уявлень про себе, що не супроводжуються вчинками, які б сприяли здійсненню бажаного, дезорганізує діяльність і самосвідомість дитини, а також може травмувати внаслідок неспівпадання бажаного і дійсного [2, с. 330].

Зважаючи на все вищесказане, можна з упевненістю стверджувати, що важлива роль у становленні особистості дітей молодшого шкільного віку належить фантазії, яка допомагає їм пізнавати оточуючу дійсність, розширювати та поглиблювати знання про неї, є необхідним засобом пошукової творчої діяльності, сприяє засвоєнню нормативності соціального простору. Таким чином, як слушно зауважує В.Т.Кудрявцев, “справжній масштаб особистості, перспективи особистісного зростання мають своїм внутрішнім ресурсом саме “багатство” уяви – її продуктивну силу” [8, с. 75].

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на експериментальне вивчення особливостей розвитку фантазії в учнів молодшого шкільного віку.

Література:

1. Воображение // Общая психология: Учебник для пед. институтов / Под ред. А.В. Петровского. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 1986. – С. 348-365.
2. Воображение // Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Сост. Е.И.Рогов – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. – С. 291-308.
3. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1991. – 91с.
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 210с.
5. Дьяченко О.М. Об основных направлениях развития воображения у детей // Вопросы психологии. – 1988. – №6. – С.52-60.
6. Ильенков Э.В. О воображении // Народное образование. – 1968. – № 3. – С. 33-42.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т.1. Психическое развитие ребёнка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
8. Кудрявцев Т.В. Воображение ребёнка: природа и развитие (Статья вторая) // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 6. – С. 64-76.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
10. Мухина В.С. Возрастная психология: Феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студентов пед. спец. – 7-е изд., стереотипное. – М.: Изд. центр “Академия”, 2002. – 456 с.
11. Психологія: Підручник / Автори: М.А. Алексеева, П.А. Гончарук, Т.С. Кириленко, П.С. Перепелиця, В.В.Рибалка, М.Л. Смольсон, А.Ю. Трофімов та ін.; за ред. Ю.Л. Трофімова, В.В. Рибалки. – 3-тє вид., стереотипне. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
12. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навчально-методичний посібник. – К.: Ніка-Центр, 2003. – 204с.
13. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопросы психологии. – 1986. – №4. – С.101-109.

This article based on theoretical analysis existing researches in psychology shows the role of fantasy in the development of the primary school children's personality.

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

УДК 377.6.311.4

*Л.О. Головенко
м. Вінниця, Україна*

ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Постановка проблеми: Дискретно-дисциплінарна модель реалізації змісту навчання досить тривалий час забезпечувала підготовку висококваліфікованих фахівців, які відповідали вимогам свого часу. Зміна соціально-економічних відносин спричинила зміну вимог до підготовки сучасного фахівця, що, в свою чергу, зумовлює необхідність використання нових освітніх технологій, які б забезпечили якісну професійну освіту та становлення людини як особистості.

Глобальні політичні, соціальні та економічні перетворення, які відбуваються в Україні, супроводжуються низкою негативних явищ у житті суспільства: занепадом духовних і моральних цінностей, відсутністю концептуальних обґрунтувань цілісної педагогічної системи формування у студентів професійних умінь.

Медицина – одна з найважливіших ланок існування та розвитку суспільства. Ця галузь постійно вдосконалюється і підіймається на вищі щаблі розвитку відповідно до об'єктивних вимог суспільства, науково-технічного прогресу та інтеграцією України в європейські структури. А це, в свою чергу, висуває значні вимоги до підготовки медичних працівників, діяльність і компетентність яких забезпечує здоров'я нації.

Серед якостей, притаманних медичному працівнику виділяють такі: висока загальна освіта, розум та інтелектуальні здібності, мистецтво спілкування з людьми, людяність, милосердя, висока культура професійного спілкування.

На практиці ефективність діяльності медичного працівника залежить, з одного боку, від знань та досвіду, а з іншого – від його здібностей.

Отже, розвинуті здібності, в тому числі і комунікативні, є обов'язковою рисою сучасного медичного працівника.

Перед педагогічною наукою, в зв'язку з цим, постало питання розробки, обґрунтування та впровадження найбільш ефективних методів необхідних для навчання та розвитку особистості, атмосфери співпраці, взаємодії та взаємонавчання. Саме ці положення є наріжним каменем інтерактивного навчання, яке, за даними останніх соціологічних досліджень є найрезультативнішим і найефективнішим серед сучасних освітніх технологій.

Активні методи навчання істотно відрізняються від відомих та поширених методів, які спрямовані, в першу чергу, на пасивну передачу знань. Вони сприяють, перш за все, розвитку комунікативних здібностей студентів, які є необхідними для професійної підготовки медичних фахівців. Спілкування є складовою частиною їхньої професійної діяльності, а компетентність у спілкуванні – складовою частиною культури професійного спілкування.

Аналіз останніх досліджень

Термін “комунікативна компетенція” був запропонований Делом Хаймсоном у 1972 році і означав вміння використовувати мову в різних соціальних контекстах [1, с. 227]

Ідею Дела Хаймса розвинула С.Дж. Савінгон, яка інтерпретувала значення терміну “комунікативна компетенція” як “вміння спілкуватись у реальному комунікативному оточенні”. [2, с. 8]

С.Дж. Савінгон запропонувала виділити наступні аспекти комунікативної компетенції: граматичний, соціолінгвістичний, дискурсивний, стратегічний. [2, с. 36-42]

Проблемою спілкування займалися О. Леонтьєв, Б. Ломов, Л. Уманський, Г. Андреева, Я. Яноушек, А. Журавльова, Н. Казаринова, Г. Ковальов та багато інших. Визначенням дидактичних і розвивальних функцій гри, її впливу на активізацію пізнавальної діяльності і розвиток комунікативних здібностей у процесі навчання займалися О. Вербицький, М. Кларін, Г. Ляпіна, О. Селецька, В. Семенова.

Особливо яскраве, практично педагогічне звучання проблем суб'єкт-об'єктного спілкування ми знаходимо в працях В. Сухомлинського. Можна навіть сказати, що вся педагогічна система В. Сухомлинського, по суті, базується на ідеї заміни традиційного суб'єкт-об'єктивного контакту педагога з вихованцями іншою суб'єкт-суб'єктивною формою. В працях В. Сухомлинського можна знайти ілюстрації практично всіх основних аспектів суб'єкт-суб'єктивного спілкування, яке реалізується в контексті педагогічних проблем.

На важливу роль ігрової діяльності у формуванні особистості вихованців вказували К. Ушинський, П. Лесгафт, Г. Ващенко, П. Блонський, С. Шацький, Н. Крупська, С. Рубінштейн, Н. Анікеєва, Н. Харитоновна, О. Газман, Н. Щуркова, С. Шмаков. В. Лозова та В. Троцько наголошують на необхідності залучення студентів до різноманітних видів ігрової діяльності. Аналіз вивчених ними функцій педагога вказує на те, що вся робота з вихованцями має бути пронизана грою як спеціальним засобом соціалізації, корекції діагностики, спілкування, тощо. Гру як один з найефективніших методів стимулювання діяльності і розвитку здібностей виділяє Н. Волкова.

Проблемам гри приділяли значну увагу мислителі і педагоги, як минулого так і сучасного: Платон, Арістотель, Д. Локк, Ж. Піаже, Л. Виготський, О. Запорожець, П. Гальперін.

Проблема формування культури професійного спілкування розглядається здебільшого в контексті розвитку комунікативної компетентності випускників вузів. Її дослідженню присвячено праці О. Бодальова, В. Кан-Калика, О. Киричука, Я. Коломинського, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, В. Самиченко, Н. Тарасевич, Т. Яценко та інші. Деякі дослідження стосуються системного підходу до формування комунікативних умінь (В. Каплінський, Л. Савенкова), вивчення зв'язку комунікативних умінь з культурою: комунікативною (В. Полторацька), педагогічною (М. Васильєва), загальною (О. Рудницька). Зміст і шляхи підготовки особистості до ділового спілкування розглядається в роботах Ю. Ємельянова, Ю. Жукова, О. Журавльова, Л. Власова, В. Сементовської, Г. Ковальова, О. Панасюка, Л. Петровської, О. Свенцицького, В. Зігерта, Т. Фідлера, Т. Яценко та ін. Аналіз робіт цих авторів дав можливість визначити загальні підходи до розв'язання проблеми підготовки майбутніх лікарів до професійного спілкування. Але в них досліджувалися головним чином соціально – психологічні аспекти комунікативної підготовки особистості.

Психологічні аспекти формування комунікативних здібностей, в основному, вивчені; **невирішеною проблемою** є обґрунтування педагогічних умов і шляхів підготовки майбутніх медичних працівників до професійного спілкування.

Аналіз сучасної практики підготовки майбутніх лікарів до професійного спілкування у ВНЗ України дає підстави виділити низку суперечностей між:

- необхідністю виховання медпрацівників нового покоління і недостатньо розробленими теоретико-методичними основами підготовки майбутніх лікарів до професійного спілкування;
- вимогами розвитку суспільства щодо культури ділового спілкування лікарів і недостатнім рівнем їхньої професійної компетентності;
- необхідністю постійного вдосконалення вмінь професійного спілкування лікарів і відсутністю в них рефлексивного ставлення до комунікативного аспекту власної діяльності.

Мета роботи: теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити раціональність використання ігрових форм навчання для формування культури професійного спілкування лікарів.

Виклад основного матеріалу. Сучасна епоха характеризується розмаїтістю форм і видів соціально-життєвої активності, багатством нових способів і типів спілкування та

взаємодії між людьми. Культура ділового спілкування лікаря розглядається як професійно необхідна якість фахівця, показник його професійної зрілості та активності. Адекватні ціннісні орієнтації та гуманістична направленість взаємодії, спеціальні знання про ділове спілкування і відповідні комунікативні вміння складають зміст поняття “культура професійного спілкування”. В контексті психолого-педагогічного підходу в структурі культури професійного спілкування лікаря можна виокремити два взаємопов’язаних, але якісно своєрідних аспекти, рівні або сторони: зовнішній (поведінковий, операційно-діловий, технологічний), який охоплює способи та прийоми взаємодії, і внутрішній (особистісний, глибинний, мотиваційно-ціннісний, морально-етичний), який, описуючи мотиваційно-ціннісні диспозиції особистості, визначає спрямованість спілкування, вибір тих чи інших способів комунікативної взаємодії з людьми.

Розвиток культури професійного спілкування лікаря визначається значною кількістю соціологічних, педагогічних та психологічних чинників, особливе місце серед яких належить системі педагогічної взаємодії суб’єктів виховного впливу з особистістю, її внутрішнім світом, соціальними настановами, ціннісними орієнтаціями.

Професійне мовленнєве спілкування є одним з найважливіших видів сумісної діяльності людей, у процесі якої співрозмовники переслідують певну мету: передати інформацію, виявити точку зору співбесідника на певні події, процеси, пропозиції, переконати їх у чомусь, вплинути на їх світосприйняття чи поведінку. Процеси професійної комунікації є складними, вони підчиняються певним правилам і регулюються низкою чинників.

Визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості, обґрунтування і експериментальна перевірка педагогічних умов та етапів формування культури професійного спілкування, розробка методичних рекомендацій щодо її формування, будуть сприяти удосконаленню навчального процесу, підвищувати якість підготовки спеціалістів медичного профілю.

Навчання студентів медичних закладів професійного спілкування – один з ефективних напрямів удосконалення якості підготовки кадрів для медицини України. Вагомим чинником, що зумовлює успішність цього процесу є організація навчання студентів як цілісної системи, що являє собою комплекс взаємопов’язаних структурних та функціональних компонентів, підпорядкованих меті навчання студентів професійного спілкування та здобуття ними фахової освіти. Управління цим процесом здійснюється науково-педагогічними працівниками, які викладають загальнонаукові, професійні та спеціальні дисципліни. Кожний цикл навчальних курсів є своєрідним комплексом множин, який впливає на вироблення комунікативних умінь, навичок та розвиток певних здібностей студентів.

Основним функціональним компонентом професійного спілкування та головним інструментом реалізації комплексу множин у підсистемі навчання студентів фахового спілкування є мова. Тому в процесі навчання головна увага має приділятися розвиткові та вдосконаленню саме цього інструмента. Вона повинна зосереджуватись на цілеспрямованій роботі оволодіння студентами навичками мовлення та мовленнєвої діяльності, оскільки мовлення є конденсатом, який засвідчує як рівень загальнокультурного, так і професійного розвитку особистості, є показником її соціального статусу.

Використання мовних засобів у спілкуванні підлягає не лише законам лінгвістики, а й психології. Тому початковим етапом навчання студентів професійного спілкування є оволодіння психологічними засадами спілкування, що сприяє досягненню рівня внутрішньої погодженості дій комунікантів, уникненню конфліктів, добору відповідних до ситуацій спілкування та психологічних особливостей співрозмовників, способів успішної взаємодії між ними.

Ефективність навчання професійного спілкування залежить від педагогічних здібностей викладачів з формування в студентів комунікативних умінь і навичок. Під цим видом педагогічних здібностей слід розуміти індивідуально-психологічні особливості, що складаються під впливом виробничо-фахової та педагогічної діяльності викладачів медичних закладів освіти і забезпечують успішне формування вербальних професійно-комунікативних умінь та навичок студентів.

Незважаючи на те, що в деяких сферах діяльності медпрацівника фактично потрібні лише маніпулятивно-технічні способи спілкування, у більшості інших сфер діяльності

медпрацівника необхідні гуманістично-діалогічні способи “людино-людської” взаємодії лікаря з людьми. Теоретичні та емпіричні дослідження спілкування допомогли розкрити кардинальні відмінності освітньо-виховних потенціалів нижчих і вищих форм спілкування. Найяскравіше і найповніше ці уявлення відбиті в концепціях, що виділяють дві основні форми спілкування: монологічну і діалогічну. В деяких психологічних дослідженнях показано, що діалогічне спілкування характеризується такими основними особливостями, як рівноправність партнерів по спілкуванню, ставлення до співробітника як до активного суб’єкта, визнання неповторності і унікальності особи, партнера, ставлення до людини, як до самоцінності, безоцінкове ставлення до іншої людини, доброзичливість і довіра у стосунках партнерів, щирість у вираженні почуттів у спілкуванні з партнером, орієнтація на свого “двійника” [3; 5; 7].

Віддаючи належне формам і методам теоретично-дисциплінарного навчання основ культури спілкування, ми переконані, що більш ефективним шляхом удосконалення професійної підготовки студентів є інтерактивне навчання – тип розвиваючого навчання, що найповніше відповідає формуванню творчого мислення, розвитку здібностей студентів, однак його потрібно використовувати поряд з іншими типами навчання. Активне навчання активізує процес формування комунікативних умінь та навичок студентів. Удосконаленню навичок мисленнєво-мовленнєвої діяльності студентів, виробленню у них комунікативних умінь і навичок сприяє застосування ділових ігор в процесі навчання. З їх допомогою студент оволодіває професійними комунікативними вміннями і навичками, що необхідні для його майбутньої діяльності. Ігрові та групові форми навчання підвищують загальну активність мислення, формують більш змістовні узагальнення, рівень відповідальності кожного студента за результат виконання спільної справи, що складається з окремих операцій, в яких він бере участь.

Ділові ігри є різноманітними формами більш-менш організованої групової навчальної взаємодії, спрямованої на розв’язання наочно-змістовних завдань, що моделюють різні аспекти професійної або життєвої діяльності і сприяють розвитку культури професійного спілкування лікарів.

Висновки. Отже, сьогодні для активізації процесу навчання, навчальні методи вдосконалюються, орієнтуючись на передовий педагогічний досвід.

Впровадження активних методів навчання, до яких відносяться і ділові ігри, у викладанні навчальних дисциплін нині спрямовано на розв’язання суперечності між вимогами високого теоретичного рівня навчального матеріалу та його доступністю, наочністю, посильністю.

Використання ділових ігор в інтерактивному навчанні забезпечує організацію навчального процесу на активну самостійну пошуково-творчу пізнавальну діяльність, диференціацію та індивідуалізацію за темпами засвоєння матеріалу, методами різнорівневого оволодіння матеріалом, методами контролю та самоконтролю.

Реалізація названих умов стимулює активність студентів, їхню самостійну творчу діяльність, формує в них глибокі знання, розвиває на їх основі вміння та навички професійної діяльності.

Інтерактивне навчання з використанням ділових ігор створює сприятливі умови для формування професійних умінь і навичок та культури професійного спілкування.

Майбутнє України – це майбутнє Європи і навпаки. Тому при зміні у навчально-виховному процесі перевагу слід віддавати інтерактивному навчанню із впровадженням активних методів навчання.

Література:

1. Douglas Brown Principles of Language Learning and Teaching. – San Francisco: Prentice Hall Regents Englewood Cliffs, 1994. – 374 p.
2. Savignon S.I. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice.- Reading, M.A: Addison – Wesley Publishing Company, 1983. – 322 p.
3. Барановська М.В. Навчання студентів професійного спілкування: Монографія. – Біла Церква: БДАУ. 2002. – 256 с.

4. Освітні технології: Навчально-методичний посібник/ О.П.Пехота, А.З.Кіктенко, О.М.Любарська та ін./ За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

5. Родионова Е.А. Общение как формирование личности.// Психология формирования и развития личности. – С. 177-197.

6. Ситниченко Л.А. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – 176 с.

7. Хруцкий Е.А. Организация проведения деловых игр. – Москва: “Высшая школа”. 1991. – 320 с.

The article contains reductions about necessity of improvement a modern education system. This system should correspond to requirements of development a society. The article is told about efficacy using interactive methods of studying, such as business games, for formation culture of professional dialogue of the future doctors.

For students of higher educational institutions and teachers.

УДК 377.352:61:371:11

Л.І. Джулай
м. Львів, Україна

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТА ОЦІНКИ РЕЗУЛЬТАТУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ

На сучасному етапі контроль знань і вмінь студентів все частіше розглядається як вагомий чинник, котрий суттєво впливає на якість професійної підготовки фахівців. Остання пов'язується як із удосконаленням організації контролю, рівень об'єктивності якого визначається з однієї сторони – процесами формалізації результату навчання, з іншої – основами вимірювань у педагогіці. В зв'язку з цим особливої ваги набуває обрання підходів до формалізації навчальної інформації та визначення, таким чином, обов'язкового результату навчання у кількісних показниках.

В “Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні” зазначається, що перспективними є дослідження проблеми моніторингу якості освіти, зокрема розробка методичних та теоретичних засад контролю та оцінювання результатів навчальної діяльності студентів, технологічності навчального процесу, методологічних, теоретичних та методичних засад загальнокультурного і професійного розвитку особистості майбутнього фахівця [8].

Питання контролю завжди були в центрі уваги педагогів (І. Лернер, Л. Рисс та ін). На сучасному етапі все частіше досліджуються проблеми оцінювання знань та вмінь студентів, об'єктивність яких ґрунтується на співставленні реального результату навчання із запланованим. У цьому контексті доцільно виділити праці, автори яких пропонують: умовні одиниці для формалізації навчальної інформації та обрахунку на цій основі кількісних показників порції навчального матеріалу (результату навчання) (Г. Еббінгауз, П. Шадріков, В. Лайон, В. Безпалько, І. Богданов, Є. Чмихова, Є. Філіпчук, М. Лішук, І. Підласий); критерії для переведення кількісних показників у якісні характеристики знань (Є. Мейман, І. Підласий та інші)).

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що на сучасному етапі існує множина підходів до формалізації результату навчання. З цією метою дослідниками обираються різні *умовні одиниці*, серед яких можна виділити такі: чисельність рядків, чисельність складів, кількість суджень, чисельність понять, законів тощо. Однак, у педагогічних дослідженнях з професійної підготовки фахівців питанням формалізації навчальної інформації приділяється недостатня увага, що зумовлює неоднозначність у підходах до вимірювання та оцінювання результату навчання.

Дана стаття має на меті розкрити значення процедури формалізації навчальної інформації як одного із ефективних шляхів формування результату навчання та підґрунтя об'єктивізації його оцінки.

Розглянемо передумови, які в професійній освіті обумовлюють пошук способів обрахунку кількісних показників навчальної інформації з позицій необхідності вимірювання реальних знань і вмінь студентів, а не суб'єктивного оцінювання.

Аналіз педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що в термін “результат навчання” педагогами вкладається різний зміст. Зрозуміло, що одному й тому самому змісту може відповідати множина семантичних моделей результатів засвоєння знань. Для того щоб однозначно фіксувати необхідну форму змісту окремого розділу, модуля дисципліни, потрібно встановити “ідеальну межу”, в якій сходиться необхідний і достатній за обсягом результат його засвоєння [10, с. 29] і називати його в однині – “обов’язковий результат навчання”. Обсяг навчальної інформації, рівні її засвоєння відповідають мінімуму знань та вмінь та є обов’язковими для кожного студента.

Цей термін більш повно відображає те, що відбувається в процесі контролювання – викладач ніби здійснює зворотні дії, оскільки на ділі множина параметрів під час взаємодії студентів і контрольних завдань породжує результати виконання завдань, тобто те, що в процесі контролю прийнято називати результатом навчання [14]. У цьому випадку, під “знанням та вмінням” розуміється результат, який не лише відтворюється на рівні пам’яті, але виражається у різних вміннях застосування знання на практиці. Однак, на нашу думку, поняття результату навчання є більш широким, ніж поняття знання і вміння, оскільки він є комплексом когнітивних структур, який включає теоретичні, практичні знання (вміння) й розуміння взаємовідношення між цими двома джерелами знань, які використовуються для професійного судження і дій (тобто, загальні закономірності, правила, принципи тощо).

Перехід професійної освіти на інший тип навчання – “інноваційний”, передбачає перенесення акценту із інформаційної на кібернетичну складову процесу навчання. Перевага однієї зі складових визначає як особливості передачі навчальної інформації, так і роль викладача у цьому процесі. Тривалий час у дидактичних системах перевага надавалася інформаційній складовій навчання, оскільки “головною метою школи рахувалось формування в учнів знань основ наук. На сучасному етапі... на перше місце виходить кібернетична складова навчального процесу: учень вчиться, а школа організовує цей процес та управління ним” [3, с. 19].

Відхід від традиційного типу навчання (де передача інформації здійснювалася централізовано) викликав низку труднощів щодо структурування студентом навчальної інформації та оцінки знань викладачем. Децентралізований підхід щодо пошуку навчальної інформації ускладнює процес перетворення її на знання. Кожен із носіїв інформації створює свій інформаційний потік різної форми та потужності. Ситуація ускладнюється такими об’єктивними чинниками, як дуже швидкий темп щорічного зростання обсягів інформації та збільшення кількості джерел (підручники, посібники, конспекти лекцій, розроблення модулів, Інтернет, телебачення тощо), які беруть участь у формуванні системи знань. Отож, місія викладача у навчальному процесі суттєво змінюється – в його діяльності основними стають організація та управління самостійною навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Викладач організовує, консультує, контролює та корегує навчальний процес. У цьому контексті виникає необхідність формалізації навчальної інформації, кількісне визначення якої було б єдиним для викладача і студента.

У педагогічній практиці спроба визначити кількісні показники обсягу навчального матеріалу в дидактиці існує давно. З цією метою різними дослідниками такі умовні одиниці як: “чисельність складів (Г. Еббінгауз), чисельність рядків (П. Шадріков), довжина списку (В. Лайон)” [6]; формальна кількість інформації у бітах (В. Беспалько); кількість дидактичних одиниць навчального матеріалу (Є. Філіпчук, М. Лішук) [13, с. 71]; кількість інформаційно-змістових елементів тексту (І. Підласий). Так І. Богданов та Є. Чмихова умовною одиницею вимірювання обсягу поняття обирають «лінк» (зв’язок) – окремий зв’язок між поняттями, а обсягу вміння – «степ» – окремий крок алгоритмічного вміння. Середній обсяг одного поняття рівний трьом лінкам, а вміння – чотирьом степам [1, с. 41]. І. Підласий обирає кількість інформаційно-змістових елементів тексту, під якими “розуміється завершене за змістом і формою просте судження, за дальшого поділу якого втрачається зміст. ІЗЕТ це не речення і не поняття. В одному реченні може міститися кілька ІЗЕТ, кілька речень можуть дати один ІЗЕТ” [7, с. 131]. Такий підхід до визначення кількісних показників обсягу навчальної інформації, які б характеризували достатній рівень професійної підготовки, є доцільним.

На нашу думку, для вищої професійної школи для формалізації навчальної інформації доцільно використовувати *змістові одиниці навчальної інформації (ЗОНИ)*. Вони, як і ІЗЕТ, є простим судженням. Водночас ЗОНИ: а) визначаються для логічно заведеної конкретної частки

навчальної інформації (модуля, розділу, теми); б) визначаються не за текстом підручника, а за змістом нормативних документів (програмою, стандартом, текстом); в) формуються з різних джерел інформації та мають однакову суть та форму запису; г) їх кількість для конкретної частки навчальної інформації визначається через дидактичну структуру (змістово-цільово-рівневу матрицю, граф логічної структури), яка не дозволяє упустити будь-що із цілості; д) мають чітко визначене просторове положення у дидактичній структурі; е) кожна змістова одиниця навчальної інформації поєднана з цілями та рівнями засвоєння знань та вмій; є) із змістовими одиницями можна проводити математичні дії – одиниці можна додаватися, віднімати, множити тощо. Змістовою одиницею навчальної інформації може бути визначення, процес, поняття, явище, закономірності його розвитку тощо.

Важливим на сучасному етапі залишається питання про просторове представлення змістових одиниць навчальної інформації. З цією метою нами пропонується використання дидактичних структур – змістово-цільово-рівневої матриці [4] та графу логічної структури [12], які дозволяють реалізувати технологію формалізації навчальної інформації.

Формалізація меншої за обсягом порції навчальної інформації здійснюється шляхом заповнення клітинок графу логічної структури. Назви рядків за своєю суттю є змістом програми навчальної дисципліни. В них відображена логіка викладу навчальної інформації – визначення, суть, ознаки (прояви) хвороби, раніше одержана інформація (з анатомії, сестринської справи тощо). Клітинки по горизонталі заповнюються ЗОНІ, які розкривають зміст навчальної дисципліни. Нижче (рис. 1) пропонуємо загальну схему графу логічної структури, в якій відображені основні елементи простого поняття з навчальної інформації, представленого з дотриманням логіки викладу навчального матеріалу.

Модульний підхід до навчання передбачає формування результату навчання із обсягу навчальної інформації, яка є логічно завершеною автономною часткою – модулем (використовуємо розуміння терміну “модуль” за Дж. Расселом). В інформаційний блок модуля входить не тільки навчальна інформація, яка стосується безпосередньо клінічної дисципліни (аудиторно та позааудиторно вивчений матеріал), а й із суміжних дисциплін (наприклад, анатомії, фармакології, сестринської справи тощо).

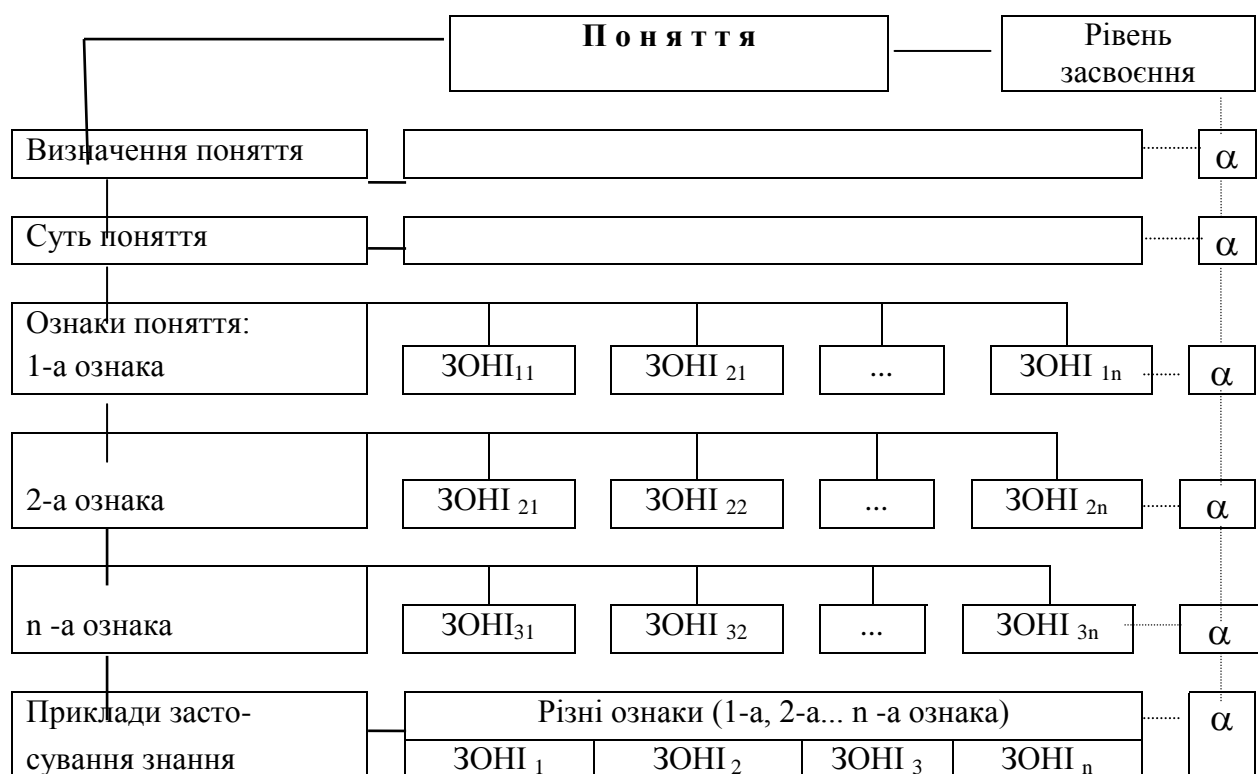


Рис. 1. Граф логічної структури теми

Формалізацію такого обсягу навчальної інформації можна здійснити у змістово-цільово-рівневій матриці (рис. 2). В основі її побудови лежать розробки: В. Горбачова – про структуру поняття [2]; І. Підласого – про визначення обсягів навчального матеріалу через інформаційно-змістові елементи тексту [8]; А. Сохора [12] – про принципи побудови графа логічної структури (ГЛС); П. Образцова – про матриці зв’язків, способи викладу навчального матеріалу (логічного, проблемного), особливості професійної діяльності та різні цілі щодо засвоєння навчального матеріалу [6]; Б. Ерднієва [15] – про матриці в навчанні.

Матриця за своєю суттю є прямокутною таблицею з певною кількістю стовпців (m) та рядків (n). Кількість стовпців визначається сумою кількості понять, закладених у змісті навчальної програми дисципліни, плюс три ($m + 3$): перший стовпець матриці (m_0) утворений загальними поняттями (хвороба, ознаки хвороби); у наступних стовпцях (від m_1 до m_n) вписуються назви хвороб; наступний стовпець (m_{n+1}) містить інформацію про рівні засвоєння змістових одиниць навчальної інформації; в останньому стовпці (m_{n+2}) – вписуються задачі діяльності студента стосовно змістових одиниць навчальної інформації, які позначаються термінами поведінкової дії студента.

Об'єкт контролю (m) <i>Ознаки</i> Хвороби (n)	Поняття (хвороби), що підлягає контролю				Дії з поняттями	
	Назва поняття (хвороба) 1	Назва поняття (хвороба) 2	...	Назва Поняття (хвороба) n	Рівень засвоєння ЗОНІ	Задачі поведінкової діяльності студента
$m_0 \setminus n$	m_1	M_2	...	m_n	$mn+1$	$mn+2$
Визначення	ЗОНІ _{m1n1}	ЗОНІ _{m2n1}	...	ЗОНІ _{m...n...a}	α (I-II)	знати
Суть поняття	ЗОНІ _{m1n2}	ЗОНІ _{m1n3a}	...	ЗОНІ _{m...n...a}	α (I-II)	розуміти
Проблеми пацієнта: • Проблема а • проблема б • ... • проблема n	ЗОНІ _{m1n3a} ЗОНІ _{m1n3б} ... ЗОНІ _{m1n...}	ЗОНІ _{m2n3a} ЗОНІ _{m2n3a}	ЗОНІ _{m...n...a} ЗОНІ _{m...n...a} ... ЗОНІ _{m...n...a}	α (II-III) α (II-III) ... α (II-III)	вміти виявляти, вирішувати ...
Інформація, що передуює вивченню клінічної дисципліни	ЗОНІ _{m...n.a}	ЗОНІ _{m...n.a}	...	ЗОНІ _{m...n...a}	α (II-IV)	застосування знань на практиці

Рис. 2. Матричне представлення обов'язкового мінімуму знань та вмінь модуля дисципліни

У першому стовпці матриці розташовуємо назви рядків (n), які відповідають змісту навчальної програми дисципліни – означення захворювання, його загальні прояви тощо. У наступних стовпцях відповідно до ряду – змістові одиниці навчальної інформації. Якщо розглядати матрицю як прямокутну таблицю, то перетини рядків і стовпців утворюють клітинки матриці, у яких і будуть просторово розташовуватися змістові одиниці навчальної інформації. Якщо під час подачі навчальної інформації використовується проблемний підхід (мається на увазі виявлення медичною сестрою проблем пацієнта), то у назві рядків ($n...$) першого стовпця матриці (m_0) – замість “ознак хвороби” мають розглядатися “проблеми пацієнта”.

Представлення студентам “готових” матриць, так само і графів логічних структур, ми вважаємо недоцільним. Процедура формалізації навчальної інформації повинна здійснюватися під час аудиторних занять, що дозволяє студентові краще побачити, де саме у клітинках дидактичних структур розташовуються змістові одиниці навчальної інформації. В подальшому студенти можуть це робити або під керівництвом викладача, або самостійно. На нашу думку, структурування навчальної інформації, здійснене самими студентами, сприяє систематизації у них знань.

Практично значимим для контролю знань і вмінь студентів залишається питання визначення кількісних показників обов’язкового мінімуму знань та вмінь студентів. Його можна визначити як суму об’єктів контролю. Ми пропонуємо робити технічно це так: у рядках стовпця m_{n+1} біля кожної змістової одиниці навчальної інформації зазначити рівень її засвоєння (α); у рядках стовпця m_{n+2} розкривати задачі діяльності студента у термінах професійної поведінкової дії (табл. 1).

Таблиця 1

**Рівні знань і вмінь, представлені у термінах поведінкової дії студентів
(адаптовано за М.В. Кларінім [5])**

Рівень засвоєння α	Інтелектуальна операція	Діагностично поставлена ціль (що робить студент із ЗОНІ)
I – II	1. Відтворення	впізнає, реагує, сприймає, згадує ...
II – III	2. Розуміння	Пояснює, показує, інтерпретує ...
III	3. Застосування:	Вирішує нові проблеми, демонструє використання знань, складає план...
	3-а. Аналіз	розкриває, перераховує..., розмірковує, порівнює показники ...
	3-б. Синтез	Комбінує, складає план ведення пацієнта, ...
	3-в. Порівняння, оцінка	Оцінює показники, обговорює проблеми з пацієнтом ...

Унаслідок таких дій із змістовими одиницями навчальної інформації отримаємо формалізований варіант змісту навчальної інформації, який можна розглядати як об’єкт оцінювання знань і вмінь студента.

Доцільно звернути увагу на те, що залежно від рівня підготовки медичного фахівця та його спеціальності одні і ті ж змістові одиниці навчальної інформації мають різну професійну значущість і виражаються різними термінами поведінкової дії та, відповідно, різною кількістю умовних балів. Наприклад, у підготовці медичної сестри та лаборанта медичного змістові одиниці навчальної інформації рядка матриці з назвою “суть захворювання” будуть засвоюватися на різних рівнях. У першому випадку – це ознайомлення із причинами захворювання (знання-знайомства), у другому – причини захворювання повинні бути засвоєні на репродуктивному рівні. Наведемо ще декілька прикладів. Під час вивчення теми “Цукровий діабет” змістова одиниця “рівень глюкози в крові” розглядається на II-III-му рівні засвоєння, а на модульному контролі – її знання перевіряється на III-IV-му за допомогою таких питань та завдань: “Який рівень глюкози в крові є нормою у осіб різних вікових категорій?”; “Обґрунтуйте норму показника 7,2 ммоль/л як норми для пацієнта 75-річного віку”; “Виберіть із принесених продуктів харчування ті, які може вживати хворий на цукровий діабет”; “Визначте послідовність дій медичної сестри у випадку швидкої втрати свідомості хворим, якому 30 хвилин тому введено інсулін” тощо.

Отже, одним із ефективних підходів формування та оцінки результату навчання в процесі підготовки фахівців є формалізація навчальної інформації. Для її здійснення необхідно володіти знаннями і вміннями такими, як дидактичні структури, змістові одиниці навчальної інформації, рівні засвоєння знань тощо. Умовними одиницями у процесі професійної підготовки фахівців є

ЗОНІ. Єдині вимоги до процедури формалізації зі сторони суб'єктів навчального процесу дозволяють, з одного боку усунути проблеми неоднозначності розуміння змістового наповнення порції навчального матеріалу, з іншого, – сприяють об'єктивності оцінювання знань і вмінь студентів та підвищенню мотивацію до навчання.

Література:

1. Богданов И.В., Чмыхова Е.В. Приведенное понятие как универсальная единица измерения объёма знаний // Инновации в образовании. – 2001. – № 4. – С. 40-48.
2. Горбачев В.Д. Система элементарных знаний // Специалист. – 1995. – № 7. – С. 27-30.
3. Гузеев В.В. Образовательная технология: от приема до философии. – М.: Сентябрь, 1996. – 112 с.
4. Джулай Л.І. Інноваційні підходи до контролю знань і вмінь студентів медичних коледжів // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 63-69.
5. Кіт Г.Г. Творчо-інноваційна діяльність учителя як фактор употужнення освітнього простору // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. у 2-х ч. – Київ-Вінниця: ДОВ, 2002. – Ч. 2. – С. 264-269.
6. Образцов П.И. Дидактический комплекс информационного обеспечения учебной дисциплины в системе ДО // Открытое образование. – 2001. – № 5. – С. 39-45.
7. Оконь В. Введение в общую дидактику / Пер. с польск. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.
8. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 3-27.
9. Підласий І.П. Як підготувати ефективний урок. – К.: Вища школа, 1989. – 204 с.
10. Рогинский В.М. Азбука педагогического труда. – М.: Высшая школа, 1990. – 112 с.
11. Рысс Л.В. Контроль знаний учащихся. – М.: Педагогика, 1982. – 80 с.
12. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
13. Стефаненко П.В. Технология управления познавательной деятельностью студентов в условиях модульного обучения (на материале военной подготовки офицеров запаса войск зв'язку): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1995. – 23 с.
14. Фирсенков Л.Ф. Диагностика уровня и качества знаний учащихся // Специалист. – 1993. – № 7. – С. 15-16.
15. Эрдниев Б.П. Матрицы обучения. – Элиста: Калмыцкий ун-т, 1990. – 51 с.

Dzhulai L. Approaches to forming and estimation of result of teaching of students of medical college
Procedure of formalization of educational information is examined as one of approaches of increase of efficiency of forming and objectivity of evaluation of teaching result.

*А.І. Лавров
м. Сімферополь, Україна*

ПОГЛЯДИ НА ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕРЕБУДОВИ „ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ” У ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ

Пошук ефективності навчально-виховного процесу нині йде в широкому спектрі напрямів. Але, принаймні, в підготовці фахівців технічного профілю, він здебільшого розглядається з позицій організаційних притаманних і як таких, що відповідають системному інженерному мисленню, а саме розробці і неухильному виконанню освітніх „стандартів”; пошуку „технологій”; „обладнання”; „забезпечення”; „раціоналізації” тощо. Ця проблема постала перед нашим суспільством на сьогодні. Слід зазначити, що ще на початку 80-х років минулого сторіччя фахівцями була відмічена криза інженерно – технічної освіти, що знайшло своє відображення в капітальних дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених (Гейзенберг В., Гуревич Р.С., Зінченко В.П., Кедров Б.М., Ладенко І.С., Майер Е., Ополов В.Т., Самоукіна Т., Семенов І. Ж., Смірнов П.В. та інші). У роботах цього періоду було доведено, що головною вадою інженерної освіти є її технократична орієнтація. Тобто фахівець повинен вирішувати професійні проблеми, учений – „виробляти правильні знання” про світ, інженер – розробляти нові технології і технічні пристрої, які, насамперед, працювали б і були ефективні. За це вони відповідають перед суспільством і одержують заробітну плату. Такий же підхід панує і у сфері технічної освіти: студент як майбутній

фахівець повинен здобути певні знання й сформувати навички, які зробили б його здатним вирішувати професійні проблеми. Ці підходи добре усвідомлюються фахівцями, і вони присутні як зміст рефлексивних знань у змісті освіти.

У рамках самого технократичного мислення ця рефлексія здебільшого лише сприяє її закріпленню та догматизації, оскільки вона не передбачає критики і проблематизації. Ця іманентна практиці технічної діяльності рефлексія (не йдеться про спеціальну наукову методологічну рефлексію, здійснювану теоретиками відповідного профілю), як правило спрямовувалась та спрямовується і зараз на раціоналізацію існуючого стану речей, тобто прагне до граничного удосконалення того, що є.

Зрозуміло, що добре організована та працююча „як машина” система, що відповідає „Технології організації навчально-виховного процесу у вищій школі інновацій у ньому”. Нормативному забезпеченню системи якості ВНЗ”, повинна і дає відповідно не погані результати, значно кращі, ніж можливі за умов відсутності таких. Але, на нашу думку, при підходах коли в періодичних технологіях „психолого – педагогічний аспект” міститься у створенні „суб’єкт – об’єктивних” відносин та „педагогічного резонансу” бажаних максимальних результатів дати не може за визначенням, бо вони майже не враховують особистість того, хто прийшов навчатись у ВНЗ, чому та для чого. Як свідчать дослідження (в т.ч. ті, що проводяться кафедрою психології СНУ імені В. Даля), вибір навчального закладу молодь, здебільшого пояснює бажанням мати саме обрану спеціальність, перспективністю навчального закладу, рівнем підготовки, що може отримати в ньому. Однак цей вибір нині значною мірою залежить від мотивів, що є усталеними проявами, атрибутами особистості, а від ситуативних чинників: впливу часу, оточення, матеріальних можливостей тощо. Треба відзначити, що змінились цінності й орієнтації щодо професійного вибору. Серед тих, кого „обожнюють” старшокласники, немає військовослужбовців, педагогів, інженерів, фахівців сільського господарства. Бажання отримати технічну освіту супроводжується зневагою до престижності інженерної праці. Як доводять результати студій „Першоккурсник”, що також були проведені нами восени 2005 року серед ліцеїстів Сімферопольського будівельного ліцею, майбутні фахівці при опитуванні розташовують, за привабливістю, серед запропонованих 16 професій свою на межі та поза чільною десяткою.

Тобто, можна припустити, що провідними мотивами навчання для значної частини молоді, яка стає студентами ВНЗ технічного профілю, не є безпосередній інтерес до обраної спеціальності, а він полягає в бажанні отримати вищу освіту як таку.

Ситуація ускладнюється ще й тим, що кожному бажуючому стати студентом, по суті, надається місце, перш за все, у вищому технічному навчальному закладі, а здійснення відбору за інтелектуальною розвиненістю та рівнем шкільної підготовки стає дедалі складнішим.

У вітчизняних та зарубіжних педагогічних дослідженнях ефективності будь-якої діяльності, а йдеться про навчальну діяльність, перше місце відводиться мотивації особистості, „... як внутрішнього стану організму, збуджуючого або спрямовуючого його до діяльності”. Проблема мотивації під різними кутами зору в загальній концепції теорії діяльності розглядалася як вітчизняними вченими, так і за кордоном, де тільки лише за останні пів сторіччя розроблено більше ніж 50 мотиваційних теорій, за кожною з яких – сотні і тисячі емпіричних досліджень. Підведення підсумків та обговорення всіх дефініцій проблеми мотивації – це звичайно, складна та багатогранна тема, достатньо описана, тому доцільно наголосити, що вважається доведеним, що природні дані разом з мотивацією утворюють складну систему взаємозв’язків, які визначають успішність навчання студента, а сильні та слабкі за успішністю навчання студенти різняться, перш за все, рівнем професійної мотивації, а не інтелектом.

Отже, можна констатувати, що для системи вищої технічної освіти, окремих ВНЗ важливим є пошук складових подолання технократизму мислення (за термінологією В.П. Зінченка). Зазначимо, що проблема підготовки сучасних інженерних кадрів лежить у площині не суто технічній, а саме у психолого – педагогічній сфері, в т.ч. у вивченні та врахуванні ціннісних орієнтацій молоді, пошуку ефективних засобів, від яких залежить мотивація її навчання. Професійна освіта, яка на наш погляд претендує на якість підготовки фахівця, повинна зрозуміти, що з початку вона бере участь у

розвитку особистості, а вже та (особистість) є носієм інженерних знань. Це не означає нехтування підготовкою до професійної праці, але вимагає розглядати таку підготовку крізь призму гуманістичної, особистісно орієнтованої професійної підготовки, спрямованої на розвиток особистості студента. Така підготовка має передбачати приділення головної уваги ціннісно – мотиваційній домінанті особистості того, хто навчається, а та, в свою чергу, визначає спрямованість останньої, зокрема професійну. Ніхто ще не визначив більш ефективного шляху, а ніж розуміння „наявності в людини, як представника людського роду, невичерпних можливостей особистісного розвитку, розгортання притаманної високорозвиненій особистості продуктивної суб’єктивної активності – зокрема в таких напрямках, як цілепокладальний, вольовий, ініціативний, творчий ... і тому, що вказані можливості... у принципі можуть бути реалізовані кожним індивідом... – за умови надання цьому індивідові потрібної соціальної (в тому числі педагогічної та психологічної) підтримки.

Висновки

Треба визнати, що найбільш перспективним шляхом підвищення ефективності сучасної вищої технічної освіти повинні стати гуманістичні засади її перебудови та функціонування. Зорієнтованість на розуміння особистості майбутнього фахівця, як найвищу цінність, умовою розвитку якої є самоактуальність, реалізація творчих потенцій, формування позитивному іміджу інженера (перш за все, на власному прикладі) та відповідної мотивації досягнення успіху в навчанні та інженерній праці має стати завданням кожного працюючого в даній сфері.

Література:

1. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 406 с.
2. Занюк С. Психология мотивации. – К.: Эльга – Н; Ника – Центр, 2002. – 352 с.
3. Програма дисциплін „Технологія організації навчально-виховного процесу у вищій школі інновації в ньому” (для магістрантів спеціальності 8.000005 „Педагогіка вищої школи”) / Укл.: А.О. Андросюк. – Луганськ: вид-во. Східноукр. нац. ун-ту.; 2000. – 128 с.
4. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: Соціально-філософський та психолого-педагогічні аспекти. – Рівне: „Ліста-М”, 2003. – 128 с.
5. Большой толковый психологический словарь Т.2 (П-Я); Пер с. англ. / Ребер Артур. – 000, „Издательство АСТ”; „Издательство „Вече”, 2001. – 560 с.
6. Борис І. Мотиваційна сфера як проблемний чинник поведінки. /Психологія і суспільство.- Тернопіль: Інститут експериментальних систем освіти. – 2002. – № 2. –С. 48-57.
7. Віткін Л., Лаптев С., Хімічева Г., Жарков’ю. Нормативне забезпечення системи якості ВНЗ // Стандартизація. Сертифікація. Якість. – 2003. – № 4 (23), – С. 57-65.
8. Віткін Л., Лаптев С., Польшаков В., Хімічева Г. Система якості ВНЗ використання інструментів управління проектами // Стандартизація. Сертифікація. Якість. – 2003. – № 5 (24). – С. 57-62.
9. Скляр П.П. Рахування мотивації до навчання та ціннісних орієнтацій майбутніх студентів як необхідна умова гуманізації технічної освіти. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: 2003. – Т. V. – С. 253-259.
10. Скляр П.П. Гуманізація системи освіти як чинник виховання людини – творця. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції „Динаміка наукових досліджень „2003”. – Том 13. Психологія. – Дніпропетровськ: Наука і освіта. 2003. – С. 52–54.
11. Добуш М.Г. Педагогическая технология: сущность и содержание // Военная мысль. – 2003. – С. 59–63.

СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА

Професійну компетентність сприймають як багатомірне явище, котре визначається на особистісному, теоретичному, практичному і творчому рівнях, перш за все, професійною самосвідомістю та адекватною самооцінкою. Практичний рівень передбачає аналіз структури професійної діяльності, професійно важливих якостей особистості; теоретичний відтворює сукупність професійних знань, котрі необхідні для здійснення конкретних видів практичних дій. Слід зазначити, що творчий рівень свідчить про рівень загальної професійної підготовки особистості, його складовими можна вважати творчий нестандартний підхід у розв'язанні соціальних завдань, здатність орієнтуватися в нестандартних професійних ситуаціях.

Значною мірою це стосується професійної підготовки фахівців готельного господарства. Вчені приділяють суттєву увагу дослідженню чинників якостей готельних послуг, розробці рекомендацій щодо відповідності їх якості європейським та світовим стандартам. Це наукові праці В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко, Л.І. Поважної та ін. [10].

Однак, наукових праць, спрямованих на вивчення педагогічних умов професійної компетентності фахівців готельної справи ще не достатньо.

Об'єктом дослідження є професійна підготовка фахівців готельної справи.

Предметом дослідження є форми і методи професійної підготовки фахівців готельної справи у технікумі готельного господарства.

Основна **мета** дослідження полягає у дослідженні соціальних аспектів професійної підготовки фахівця, професійна діяльність якого пов'язана з наданням готельних послуг.

У формуванні особистісної професійної компетентності фахівця готельної справи суттєву роль відіграє самосвідомість особистості.

В.Н. Козієв розглядає професійну самосвідомість як складний особистісний механізм, який відіграє активну роль у професійній діяльності, активному саморозвитку особистості. При чому важливим у професійній підготовці є свідоме формування сучасних професійних цінностей.

У загальному вигляді професійна самосвідомість розглядається як усвідомлення особистістю власної ролі в здійсненні професійної діяльності, а саме: усвідомлення потреб і ціннісних орієнтацій, соціальної ролі і мотивів праці; реальної самооцінки особистісних можливостей і здатностей щодо подальшого професійного самоудосконалення [2].

Самооцінка є найважливішим структурним компонентом самосвідомості особистості, сутність якої полягає в усвідомленому сприйнятті особистістю своїх можливостей і здатностей, котра вважається «ядром» самосвідомості, фундаментальною властивістю особистості, що відіграє провідну роль у структурі її мотиваційної сфери у регуляції людиною своєї поведінки і діяльності [3].

Формування адекватної самооцінки студентів є важливим етапом становлення професійної компетентності майбутнього фахівця готельної справи. Особливою мірою це стосується практичної підготовки, ефективність якої характеризується сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій, що становлять систему мотивів, інакше кажучи, формують професійні цінності фахівця.

У професійній педагогіці досить часто застосовується поняття «спрямованість». Однак, ця категорія відтворює дещо інший зміст. К.К. Платонов розглядає спрямованість з боку переконань, світогляду, інтересів, бажань людини, його характеру. Л.І. Новікова акцентує увагу на тому, що „спрямованість” може розглядатися як «інтегративна риса особистості» [8].

На нашу думку, значною мірою це стосується фахівця готельних послуг.

Професійна підготовка у технікумі передбачає вивчення гуманітарних і соціально-економічних дисциплін, оволодіння природничо-науковою та професійно-практичною підготовкою, за умови організації виробничих практик. Завдяки цьому в студентів розвивається і формується особистісна професійна спрямованість, що передбачає, перш за

все, застосування знань і умінь у виконанні професійних дій. Завдяки професійній спрямованості особистості формується позитивне відношення до професії, схильність і інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку. Професійна спрямованість сприяє розумінню і внутрішньому сприйняттю цілей і завдань професійної діяльності. Всі ці риси і компоненти професійної спрямованості забезпечують потрібний рівень компетентності і сформованості у студентів готовності до здійснення реальної праці.

Наш досвід свідчить, що корисним у цьому є застосування „методу аргументів”. Наприклад, „споживач готельних послуг, має на Ваш погляд, уподобання та потреби, які Ви не сприймаєте. Однак, здатність до адекватної оцінки ситуації, у розв’язанні додаткових проблем споживача є головною передумовою якості продукту праці, адже за додаткові послуги споживач сплачує відповідні кошти, і найголовніше успішне розв’язання таких складних професійних завдань забезпечує позитивний професійний імідж підприємства на ринку готельних послуг”.

Суттєве значення у дослідженні соціальної зрілості має диспозиційна концепція особистості, що розроблена В.А. Ядовим. Вчений вважає, що уявлення про цілісну особистість передбачає виокремлення системоутворюючої ознаки або «певного кута зору», пов’язаного зі специфікою конкретних наукових завдань, які відтворює та чи інша концепція. Такою системоутворюючою ознакою, на думку В.А. Ядова є відношення особистості до умов її соціальної зрілості, що сформована попереднім досвідом. Таке відношення до умов діяльності відтворює диспозиційну структуру особистості, що передбачає взаємозв’язок і взаємодію трьох елементів: потреба – диспозиція – ситуація або умови діяльності. В.А. Ядов обґрунтовує необхідність структурування потреб по рівням, включаючи особистість в різні сфери соціального спілкування. Диспозиція також структурується В.А. Ядовим відповідно до ієрархічних рівнів. Нижчим рівнем диспозиційної структури особистості є елементарні фіксовані установки, що формуються на основі потреб у найпростіших ситуаціях. На наступному рівні диспозиційної структури виділяється загальна спрямованість особистості в ту або іншу сферу соціальної активності або діяльності. І, нарешті, вищий рівень диспозиційної ієрархії утворює ціннісні орієнтації життя й засобу досягнення цих цілей, що детерміновані умовами діяльності даного індивіда. Причому, професійна спрямованість особистості формується і відповідає другому та третьому диспозиційним рівням [4].

Аналізуючи вищезазначене, можна припустити що основними соціальними передумовами формування професійної спрямованості є:

- інтерес та заохочення до професії, соціальна відповідальність, цілеспрямованість у здійсненні професійних дій;
- соціальні установки на основі домінуючих суспільних, пізнавальних інтересів;
- здатність особистості до аналізу соціальних умов діяльності, неперервного професійного удосконалення.

Важливе значення у професійній підготовці фахівців відіграє мотиваційна діяльність на основі аналізу соціальних реалій суспільства.

В умовах ринкової економіки майбутній фахівець має самостійно розставити життєвоважливі цілі і пріоритети.

Характеризуючи роль ціннісних орієнтацій Т. Парсон, відзначає, що будь який вибір у здійсненні професійної діяльності обумовлений тими чи іншими ціннісними орієнтаціями, котрі підпорядковані певним соціальним мотивам і потребам [9, с. 58-59].

Отже, ціннісні орієнтації відображають внутрішню основу відносин особистості до професійної діяльності. Вони відтворюють її мотиви і цілі діяльності, засоби їх досягнення, суттєвим чином впливаючи на прогностичний розвиток професійної діяльності.

Основними складовими мотиваційної сфери є потреби, мотиви, цілі діяльності. М.Х. Мескон визначає мотивацію як процес стимулювання самого себе й інших на діяльність, спрямовану на досягнення індивідуальних і загальних цілей організації [7].

Важливе значення для фахівця готельної справи в оволодінні професією відіграє структура мотиваційної сфери. Прийоми та способи стимулювання в готельній справі досить різноманітні. Слід зазначити, що позитивна мотивація веде до формування високо компетентного фахівця готельного господарства. Якщо фахівець керується мотивами покликання, – це сприяє швидкому оволодінню професією, зростанню професіоналізму.

Відповідні важливі соціальні цінності фахівця готельного господарства це: здатність адекватно реагувати на соціальні зміни і потреби суспільства, надавати відповідні послуги, забезпечувати потрібний рівень їхньої якості.

Виходячи із класифікації професій з предмету праці, робота в сфері готельного господарства відноситься до сфери обслуговування, тип «Людина – людина». Працівники, колективи, умови їхнього розвитку, обслуговування, керівництво є головним предметом праці цієї групи. Основною особливістю діяльності фахівця готельного господарства є взаємодія між людьми. Вміння спілкуватися, контактувати зі споживачами готельних послуг, домагатися взаєморозуміння в процесі виконання професійних функцій є найважливішою умовою високої ефективності праці працівників цього типу у розв'язанні важливих соціальних завдань суспільства.

Соціальні умови працівників групи професій «Людина – людина», вирізняються своєю специфікою щодо особистісних якостей працівника.

Один з основоположників вивчення особливостей різних професій Т.Д. Левітов на основі аналізу змісту професійної діяльності виділив такі умови, які пред'являють до особистості професіями типу «Людина – людина»: чуйне і уважне ставлення до людей, розуміння їх індивідуальних і психічних станів, поєднання вимогливості і доброзичливості [6].

Ільїна Т.А. виділяє такі абсолютно обов'язкові, важливі особистісні характеристики, перш за все, якість, пов'язана зі станом здоров'я. До наступної групи показників, що забезпечують якість соціальних послуг правильність професійного вибору, відносяться принциповість, дисциплінованість, вміння володіти емоціями, творчість, оперативність, терпіння [1].

На думку Климова Є.А. найбільш важливою є змістова сторона особистості, що відтворює міжособистісні стосунки, відповідальність, ініціативність, працьовитість. Вона може компенсувати брак спеціальних здібностей, стимулювати розвиток професійно важливих рис [5].

В.А. Ядов, стверджує, що будь які дії людини являють собою певну мікросистему управління, яка включає орієнтовну частину дій, класифікуючи якості особистості в так звані комплекси.

У професійній підготовці фахівця готельних послуг важливу роль відіграє здатність його до творчого, самостійного підходу у розв'язанні комплексних соціальних завдань, пов'язаних з наданням послуг.

Ми вважаємо, що розв'язання реальних професійних завдань на конкретному місці роботи дає можливість майбутньому фахівцю долучитися до тих чи інших професійних ситуацій і проблем, котрі потребують творчого розв'язання. Важливу роль у цьому відіграє викладач – професіонал, який на основі поетапного виконання професійних операцій формує у майбутнього фахівця цілісну систему умінь щодо ефективного розв'язання складних соціальних завдань.

Отже, аналізуючи вищезазначене можна дійти висновку, що основними соціальними передумовами професійної підготовки фахівця готельного господарства є: професійна спрямованість особистості, особистісна компетентність, цілі і мотиви щодо забезпечення якості послуг, застосування форм і методів навчання, спрямованих на аналіз і розв'язання реальних соціальних завдань у сфері послуг.

Література:

1. Ильина Т.А. К вопросу о профессиональной ориентации и профессиональном отборе в педагогические учебные заведения // Сов.пед., 1978. – № – С. 87-92.
2. Козиев В.Н. Психологический анализ профессионального самосознания учителя: Дис. ... кан.псих.наук. – Л., 1980. – 194 с.
3. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
4. Кузнецов В.М. Психолого-педагогические условия формирования личности учащихся. – М., 1994. – 144 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала. – Москва-Воронеж, 1996. – 234 с.
6. Левитов Т.Д. Психология труда. – М., 1963. – 340 с.
7. Мескон М.Х. и др. Основы менеджмента: Пер. с англ. – М.: Дело, 1992. – 702 с.
8. Новикова Л.И. Школа и среда. – М., 1985. – 79 с.
9. Parsons N. Toward a General Theory of action N. Y., 1962. – 183 p.
10. Федорченко В.К., Дьорова Т.А. Історія туризму в Україні: Навч.посіб. – К.: Вища шк., 2002. – 195 с.

МНЕМОТЕХНІКА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ

„Історичний розвиток пам'яті починається з тієї миті, коли людина переходить вперше від користування своєю пам'яттю, як природною силою, до панування над нею”, – це слова геніального психолога Л.С. Виготського. Це панування, як і будь-яке панування над природною силою, означає тільки те, що на якомусь ступені розвитку людина накопичує достатній, у даному випадку – психологічний досвід, достатнє знання законів, за якими працює пам'ять, і переходить до використання цих законів.

Енциклопедичний словник дає таке визначення мнемотехніки: «Мнемотехніка (або мнемоніка) – від грецького «μνημονικόν» – мистецтво запам'ятовування, означає сукупність прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування і збільшують об'єм пам'яті шляхом утворення штучних асоціацій».

Мнемонікою або мнемотехнікою серйозно цікавились історики стародавнього світу. Мнемотехніку вивчав Арістотель і навчав цьому мистецтву свого учня Олександра Македонського. Феноменальною пам'яттю, що базувалася на мнемотехніці, володіли Юлій Цезар і Наполеон Бонапарт.

Далеко не повний перелік людей, чії імена пов'язані з мнемотехнікою, включають: Сенеку, Августина, Симпліція, Квінтіліана, Хармада і Метродора з Скепсису, Симоніда Кеосського, Джуліо Камілло, Раймонда Луллія, Цицерона, Джордано Бруно, Петра Рамуса, Перкінса, Кампанеллу, Ламберта, Суворова, Лейбніца, Бекона, Декарта.

У чому секрет успіху мнемотехніки? Вчителі мнемотехніки просто знали дуже добре «слабинки» людської пам'яті:

- механізми фіксації послідовності інформації в мозку відсутні;
- точні відомості (числова інформація, назви, дати, прізвища, знаки) запам'ятовуються мозком «силою», оскільки відсутнє образне уявлення. І роль мнемотехніки полягала в компенсації саме “природних недоліків” в пам'яті людини.

До винаходу книгодрукування Гутенбергом в 1445 р. мнемотехніка, як техніка запам'ятовування, мала життєво важливе значення і викладалася у всіх відомих університетах Європи. Крім того, саме використання людської пам'яті різко змінилося, коли технічні пристосування розширили можливості нашого розуму. Папір дозволив легко записувати думки, ідеї і розмови, зробивши таким чином непотрібними штучні прийоми запам'ятовування. Друкарський верстат, машинка, магнітофон, а зараз і комп'ютер ще більше змінили те, як і чому ми навчаємося, як і що запам'ятовуємо, і навіть, можливо, як мислимо.

Найдавніший внесок у розвиток систем запам'ятовування зробили стародавні греки. Греки так обожнювали пам'ять, що в їх міфології з'явилася богиня пам'яті Мнемозіна (у міфології дочка Урану і Геї). Стародавні вважали, що злиття енергії Зевса і пам'яті Мнемозіни, давало людині необмежені знання і творчі можливості. Так з'явилося поняття мнемотехніка. **Мнемо** – пам'ять, **техно** – мистецтво. **Мнемотехніка** – мистецтво запам'ятовування.

У світі мистецтво запам'ятовування проявлялося в різних формах і стилях. В Індії, наприклад, не дивлячись на наявність рукописів 2000-річної давності, знаходяться все ж таки учені, в пам'яті яких збережені об'ємні філософські системи, що відносяться до часу, коли людство ще не знало писемності. Нині є індійські жерці, які точно пам'ятають всі пісні Махабхарти в 300 тисяч рядків. І тепер індійські учені можуть відтворити по пам'яті Веди, що містять в собі близько мільйона слів. Кабалла і інші учення євреїв передавалися тим же способом. Учення друїдів збереглося, як думають деякі вчені-дослідники, в усній формі. З історії відомо, що весь текст санскритської граматики передавався з вуст у вуста протягом 350 років до того, як був записаний.

У книзі «Мнемотехніка» Н.Д. Слоуща, виданій в Одесі у 1893 р., написано: «Основу мнемоніки заклав грецький філософ Піфагор Самосський, який і назвав її мнемотехнікою, а тих, хто займаються нею – мнемоністами. Піфагор славився пристрастю до чисел, він перший розробив систему запам'ятовування чисел. Ще Арістотель сказав: «У них, піфагорійцев, мабуть, число береться за початок і як матеріал для речей».

Але більшість дослідників вважає, що основоположником мнемотехніки, як системи (грец. Systema – з'єднання, сукупність елементів, що знаходяться у відносинах і зв'язках між собою і створюють певну цілісність і єдність) прийнято вважати поета-філософа Симоніда.

Мнемоніка розвивалася і набувала все нових і нових прихильників. У першому столітті до нашої ери з'явився перший підручник з мистецтва запам'ятовування, який був написаний невідомим автором для свого учня Хереннія і тому називався «Ауктор пекло Херенніум».

Допоміжна мнемонічна система, розроблена в Кембріджі в XVII столітті Генрі Гердсоном, спиралася на візуальні образи об'єктів, що нагадують формою різні цифри. Вдосконалений варіант цієї системи, що поєднується з методом уявного розташування предметів, застосовував мнемоніст кінця XVIII століття Грегор фон Фейнагель.

Хоча класичні мнемотехніки спиралася, як правило, на зорові образи, але останнім часом ситуація змінилася. У XVI столітті, наприклад, Пьер Рамі придумав систему, в якій інформація представлялася у вигляді ієрархічного древа, де абстрактні ідеї розгалужувалися на безліч конкретних прикладів. Як вважали прихильники системи Рамі, її перевага полягає в тому, що така система не вимагає запам'ятовування великої кількості непотрібної інформації, як це відбувається в інших мнемотехніках.

Вербальні мнемотехніки опинилися як не можна придатнішими для зубріння в традиціях вікторіанської освіти, коли нещасні учні повинні були завчати напам'ять величезну кількість фактів, таких як, наприклад, дати вступу на престол королів і королев. (На превеликий жаль, саме таке навчання в більшості випадків і домінує в сучасних школах).

Коли в XVIII-XIX століттях в Європі набуло поширення вчення про асоціативність людської пам'яті, мнемоніка знову стала популярною. «Хто зумів дати життя символам, володіє розумом,» – так сказав математик Альфред Кожібський, і з математичною влучністю попав в точку. Була створена система, що перекодовувала цифри, цифри трансформувалися в образ, а потім методом асоціацій зв'язували їх. Ця система була винайдена ще у середині сімнадцятого сторіччя Станіславом Мінк фон Весншайном, яка з тих пір, ось вже більше 300 років, активно застосовується і безперервно удосконалюється. Її появу було обумовлено потребами професійних мнемоністів, яких вже не задовольняли колишні системи. Нова система була пристосована для запам'ятовування довгих списків предметів; крім того значно спрощувався процес запам'ятовування чисел і дат, розширювалися можливості впорядкування і структуризації сотень і тисяч деталей при запам'ятовуванні подій і явищ.

Було створено багато інших методів. Данець Карл Редлов добився того, щоб розроблені ним методи стали обов'язковими для викладання в гімназіях Німеччини, де вони непогано себе зарекомендували.

Мнемотехніку пробували застосовувати в школах (наприклад, систему Рефентлова в 40-х роках). За заявою осіб, що були свідками застосування цієї системи, результати були вражаючі: діти засвоювали правила мнемотехніки з великим інтересом і застосовували з таким успіхом, що могли швидко запам'ятовувати хронологічні дані, цифри з географії, історії тощо.

У 1837 році за сприяння Академії наук мнемоніст Язвінській видав керівництво до вивчення історії. Язвінській стверджував, що всі історичні факти і зміст історії легко укладаються в пам'яті, якщо з кожним окремим роком пов'язати уявлення про відоме поєднання крапок, розміщених в тих або інших клітинках спеціальної мнемотехнічної таблиці.

Сучасна класифікація мнемотехніки розділяє класичну і педагогічну.

Класична мнемотехніка завжди ґрунтувалася на механізмах візуального (образного) мислення, це посилення роботи пам'яті через встановлення штучних асоціативних зв'язків у процесі запам'ятовування значних об'ємів незв'язаної за змістом інформації.

Педагогічна мнемотехніка відмовилася від операцій з образами і сконцентрувала свою увагу на мовленнєвому мисленні, розбитті матеріалу, що запам'ятовується, на дуже маленькі частини, інтенсивному повторенні цих частин (зубрінню), складанні фраз по буквах, одержаних з числових відомостей, що запам'ятовуються; пошуку закономірностей в інформації, що запам'ятовується, її класифікація і систематизація, складання структурних схем.

Тепер стає очевидним, що системи, розроблені стародавніми греками, і впродовж 2000 років вважалися шарлатанством (у СРСР мнемотехніка була заборонена як буржуазна наука), насправді враховували особливості функціонування людського мозку. Стародавні розуміли важливість значення слів, порядку, послідовності і чисел, тобто функцій, за які відповідає ліва півкуля мозку, і уяви, колірної гами, відчуття ритму, розмірів і інтуїції, за яке відповідає права півкуля.

Як же працювати з пам'яттю? Всі ми чудово знаємо, що в будь-якій роботі, чи то математичні розрахунки або забивання цвяха, важко обійтися без інструменту. Це справедливо і по відношенню до пам'яті, де також використовуються спеціальні засоби і прийоми, що забезпечують запам'ятовування і відтворення інформації.

Карби на жезлі посла у стародавніх племен, вузлики на спомин, виділення головної думки при запам'ятовуванні тексту, використання зорових образів при заучуванні віршів, об'єднання розрізнених слів в єдність, встановлення зв'язків між поточними враженнями і певними моментами минулого досвіду – ось лише деякі з цих прийомів..

Мислення людини є не механічною операцією, як у комп'ютера, а активною діяльністю, направленою на зміну навколишньої дійсності. Так само і пам'ять – це не механічний, а складний динамічний процес, що є найважливішим компонентом діяльності людини і допомагає в освоєнні і перетворенні зовнішнього світу. Тому пам'ять може бути науково осмислена тільки за умови, що вона розглядатиметься в першу чергу як пізнавальний процес, за допомогою якого людина осягає навколишній світ і в ході своєї діяльності вчиться підпорядковувати його своїм цілям. Фредерік Бартлетт (1886 – 1969) підкреслював важливість сенсу для дослідження пам'яті. Його спроби винести дослідження пам'яті за межі лабораторії з'явилися альтернативою менш гнучкому ебінгаузівському підходу.

«В основі процесу запам'ятовування і відтворення матеріалу лежить спільна робота багатьох відділів мозку, здійснюється різними фізіологічними механізмами і кожна система мозку вносить свій спеціальний внесок в мнемічну діяльність,» – писав основоположник нейропсихології А. Р. Лурія, який і виділив із складу мнемотехніки – ейдотехніку. Ейдос-»образ», Ейдон-»бачу».

У середині 80-х років російський вчений І.Ю. Матюгін створив ігрову систему, основана на використанні ейдетичних образів, яка спирається на властиве кожній людині вміння уявляти не тільки за допомогою зорових уявлень, а й відчуттів, організовує увагу та усвідомлену уяву. Понад 15 років працює у Москві центр розвитку пам'яті, образного мислення, уяви та уваги доктора педагогічних наук, професора Російської Академії Енциклопедій Матюгіна І.Ю., книги якого (більше 40 найменувань, 1,5 мільйона екземплярів) видаються й досі російською, українською, німецькою, польською мовами. Книги Матюгіна були рекомендовані в 1994 р. Інститутом педагогіки і психології професійної освіти Академії Педагогічних Наук України для впровадження в систему освіти.

З 2003 року у Вінницькому обласному інституті післядипломної освіти педагогічних працівників працює у рамках проекту “Педагогічний експеримент” творча науково-методична лабораторія “Розвиток пам'яті, уяви, творчого мислення“ (керівник лабораторії Чепурний Г.А., керівник проекту –директор інституту Юрчук Л.М., координатор проекту – Клименко Л.П.), яка метою своєї діяльності передбачає:

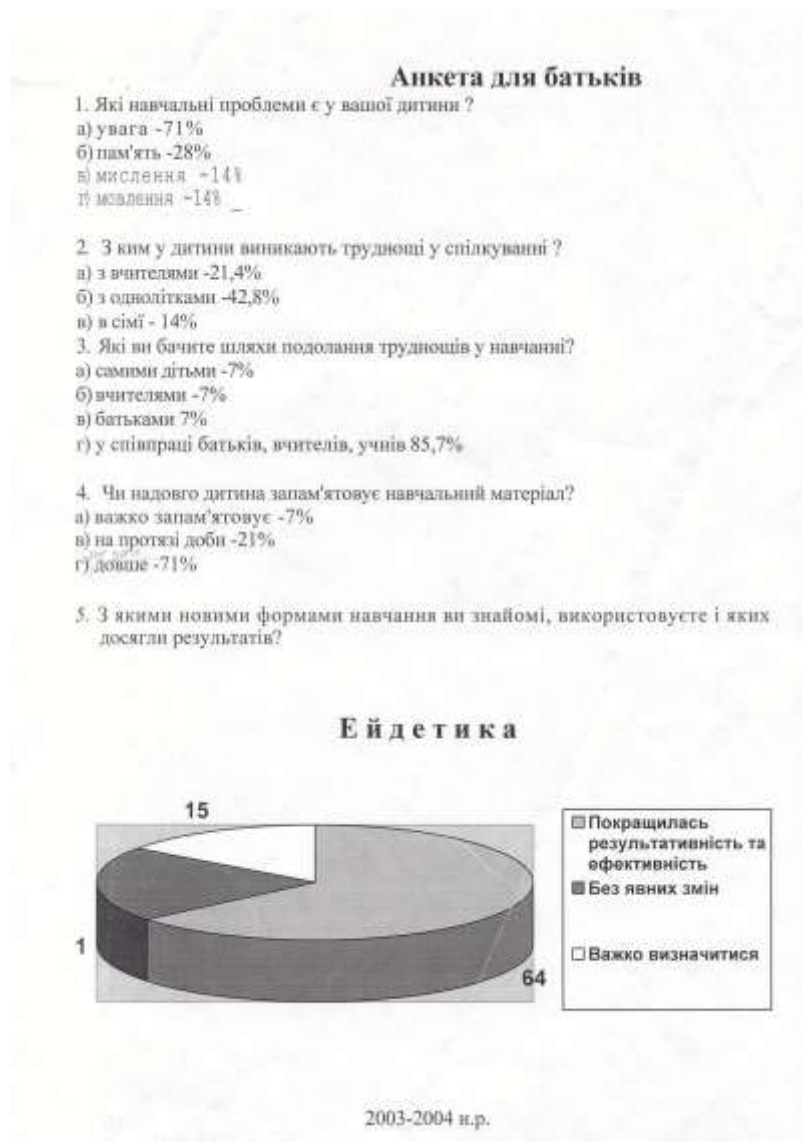
- адаптацію методів ейдетики до діючих навчальних програм України (впроваджується вперше), визначивши базові освітні заклади області (дитячі садки, школи, інститути, районні методичні кабінети),
- подальший розвиток методів ейдетики,
- видання посібників, методичних рекомендацій, дидактичних ігор, тощо,
- співпрацю з ейдетичними центрами, фахівцями з ейдетики України та інших країн .

– співпрацю з інструкторами “Школи Ейдетики” ,які спеціалізуються на одному напрямку роботи (логопедія в дошкільному віку, дошкільний вік, англійський в дошкільному віці, молодший шкільний вік, англійська мова, хімія, історія, тренінг впевненості, швидкочитання),

– лекції та тренінгові заняття з педагогами Вінницької області та України.

У результаті своєї діяльності лабораторія досягла певних результатів. Адаптація програм успішно пройшла у

ДНЗ № 1, № 35, школа-ліцей № 7, № 32 та інших навчальних закладах Вінниці та Вінницької області. В останній час іде тісна співпраця зі школами міста Києва, наприклад приватна гімназія «Пріоритет». Результати роботи лабораторії не пройшли безслідно, ними зацікавились за кордоном. І 18-20 травня 2004 року у місті Вінниці була проведена I Міжнародна науково-практична конференція «Ейдетика у психолого-педагогічній діяльності», на якій були присутні: засновник «Школи «Ейдетики» – Матюгін І.Ю. (м. Москва, Росія), фахівці з ейдетики та психологи з Риги (Латвія), Києва, Запоріжжя, Херсона, Івано-Франківська, Вінниці (Україна). Укладено угоду про співпрацю учасників конференції (Москва, засновник “Школи Ейдетики” доктор педагогічних наук, професор РАІ Матюгін І.Ю, Рига – Шипарьова Світлана та Шипарьов Михайло, керівники Рижського центру розвитку пам’яті “EIDOS”, Україна – директор центру освітніх



Анкета проведена психологами ЗСШ № 7 після занять ейдетикою учнів 1-3 класів.

технологій «Школа «Ейдетики» психолог Чепурний Г.А.). За матеріалами конференції надруковано збірник матеріалів.

22-24 вересня 2005 року була проведена II Міжнародна науково-рактична конференція «Розвиток творчих здібностей особистості – умова

Багаточисельні експерименти показали, що резерви пам'яті людини пов'язані з розвитком ейдетичної пам'яті. Л.С.Виготський так визначав суть явища ейдетизму: це здатність бачити слова, на пустому екрані відсутню картинку або предмет. Виготський вважав, що ейдетичні образи складають початки трьох майбутніх самостійних функцій: **уяви, пам'яті, мислення**. Ейдетичні образи схожі на уявлення тим, що виникають при відсутності предмета, але характеризуються такою деталізованою наочністю, яка зовсім недоступна звичайному уявленню. Людина, наприклад, бачить відсутній предмет до дрібних деталей, як це можна зробити лише при сприйнятті. Деякі дослідники вважають, що ейдетичною здібністю володіють **всі** люди. Більше того, деякі вчені вважають, що ейдетизм –

закономірна стадія **розвитку дитини**. Структура школи, що орієнтована на можливості логіко-знакового мислення, не апелює до **резервних можливостей уяви та образного мислення**.

Всі діти з народження є творцями та фантазерами (до 12 років переважає робота правої півкулі). А ми з 6-ти років намагаємось «затиснути» дитину в рамки лівої півкулі (тобто логіки).

Вітчизняне навчання, в основному, базується на використанні саме лівої півкулі, хоча природно було б спиратися на праву – чим і користується **ЕЙДЕТИКА**. “Метод невербальних асоціацій”, в основу якого покладена природна реакція людини на будь-який звук тільки реагувати **уявою**, тобто **без слів**. Цей метод дозволяє при сприйнятті будь-якої інформації користуватись тільки власною уявою – **уявляти**, тобто розуміти. Якраз така уява і є основою довгострокового запам’ятовування, основою навичок швидкого читання, а також ефективного спілкування.

У молодшому віці дещо слабше мимовільне запам’ятовування матеріалу, та починається інтенсивний розвиток довільного та усвідомленого запам’ятовування. Дуже часто у цьому віці погані результати запам’ятовування залежать не від слабкої пам’яті, а від недостатньої уваги та **уяви**. В цьому віці більш розвинута образна пам’ять, і менш – мовно-логічна. Молодші школярі краще запам’ятовують конкретні предмети, обличчя, факти, кольори, події. Мовно-логічна пам’ять починає розвиватися за рахунок того, що молодший школяр оволодіває абстрактними поняттями. У нього розширюється об’єм пам’яті, збільшується швидкість засвоєння та точність відтворення матеріалу. Але свідоме, цілеспрямоване використання пам’яті ще дуже слабо розвинуте, а сама дитина зовсім не використовує раціональних засобів засвоєння матеріалу. До недоліків пам’яті також відносяться:

- невміння правильно організувати процес запам’ятовування,
- невміння поділити матеріал на частини для кращого запам’ятовування,
- невміння визначити опорні сигнали для засвоєння та використовувати логічні схеми.

У молодших школярів є потреба в дослівному запам’ятовуванні, що пов’язано з недостатньою розвиненістю мовлення. (Ігри, “розрізані речення“, вивчення віршів та робота з текстом за листівками). Треба також відзначити некритичність дитячої пам’яті, яка поєднується з непевністю у можливості заучування матеріалу. Непевність часто веде до того, що школяр намагається дослівно відтворити матеріал, не надаючи переваги переказові (“Школа ейдетики” допомагає цим дітям опанувати такі труднощі).

Крім загальних закономірностей існують ще індивідуальні закономірності дитячої пам’яті. Одні діти мають високу готовність пам’яті, можуть швидко пригадати та дати потрібну відповідь, інші повільно засвоюють і не мають швидкості та легкості відтворення (саме їм потрібна ейдетика).

Ейдетика розвиває ефективно сприйняття, організацію та відтворення інформації, тобто формує вміння правильно користуватись своєю пам’яттю, її особливостями. Численні експерименти довели, що довготривала пам’ять людини пов’язана тільки з її уявою. Сприймається і запам’ятовується лише та інформація, яка викликає інтерес і засвоюється легко, із задоволенням. Таке засвоєння та відтворення інформації відбувається завдяки методам ейдетики. Виникла потреба змінити раціональну модель освіти, в якій учитель у репродуктивно-відтворювальній формі передає (транслює) знання учнів на синергетичну модель, де у продуктивно-інтерактивній формі учитель співпрацює з учнем, який, у свою чергу, є активним співучасником навчально-виховного процесу, а не пасивним об’єктом навчання.

МЕТОДИ, РОЗРОБЛЕНІ В «ШКОЛІ ЕЙДЕТИКИ»:

- **оживлення** (добре розвиває уяву і образне мислення);
- **входження** (увійти всередину уявної картини);
- **трансформація** (трансформація уявного образу: одномірного в об’ємний);
- **перевтілення** (перевтілення одного образу в інший);
- **образні зачіпки** (використовується у запам’ятовуванні чисел);

• **пригадування** (тренування точності та швидкості відтворення). Погано пригадується те, що погано сприймалось;

• **зміна модальності сприйняття** (інформація, яка поступає по одному каналу, усвідомлюється і фіксується по іншому);

• **фотографічна пам'ять** (дитина не згадує під час відповіді що було на картинці, а ніби просто бачить її у своїй уяві та описує);

• **динамічна відповідність** (розподіл уваги при виконанні 2-3 справ одночасно);

• **синестезія** (співвідчуття дозволяє посилити наше уявлення).

Ці методи просто та легко входять в традиційне навчання та допомагають дитині оволодіти цілеспрямованим користуванням своєю пам'яттю :

• раціональних засобів засвоєння матеріалу,

• вміння правильно організувати процес запам'ятовування,

• вміння поділити матеріал на частини для кращого запам'ятовування.

Методики ейдетики різноманітні: запам'ятовування слів (правопис, іноземна мова), цифр (дат), текстів, віршів, формул, іншої інформації (впорядкованої та розрізненої). Завдяки застосуванню цих методик розвиваються:

– вміння повно і легко в ігровій формі сприймати інформацію і відтворювати її,

– сенсорні канали сприйняття інформації,

– сприймання кольорів, форм,

– довільна, усвідомлена, просторова, відтворююча та творча уява,

– зорова, слухова, тактильна, нюхова пам'ять,

– вербальне та невербальне мислення, мовлення,

• створюється психологічна ситуація успіху, покращується нейродинаміка мозку дітей, відбувається корекція дефектів центральної нервової системи та поведінки дітей і підлітків (зав.кафедрою дитячої, соціальної і судової психіатрії, доктор медичних наук, професор А.П. Чуприков).

Оптимізація навчально-виховного процесу на сучасному етапі розвитку освіти України, особливо після підписання Болонської угоди у 2005 році, яке передбачає проведення моніторингу якості знань, запровадження об'єктивного зовнішнього тестування, – це першочергове завдання, яке потребує вирішення уже в найближчий час. Можна з впевненістю сказати, що від ефективного розв'язання і цих освітніх проблем буде залежати майбутнє нашої держави.

Література:

1. Зіганов Марат, Владимир Козаренко. Мнемотехніка. – М.: 2000, Освіта.
2. Польский А.Е. Як покращити свою пам'ять. – М.: 2000, Хар-Вест.
3. Психологія пам'яті. Під редакцією Д.Б.Гіппенрейтера – М.: 2000, ЧеРо.
4. Бедделі Аллан. Ваша пам'ять. – У.: 2001, Ексмо-Пресс.
5. Блонський П.П. Вибрані педагогічні і психологічні твори. – М.: 1979, Педагогіка.
6. Зінченко Тетяна. Пам'ять в експериментальній і когнітивній психології. – Санкт-Петербург: 2002, Пітер.
7. Матюгін І.Ю. Школа ейдетики. Зорова, тактильна, нюхова пам'ять. – М.: 1994, Эйдос.
8. Мелентьев П.В. Швидкі і усні обчислення. – М.: 1930, МГТУ.
9. Психологія. Підручник для педагогічних інститутів. Під редакцією А.М.Смирнова. – М.: 1962, Державного учбово-педагогічного вид-ва.
10. Матюгін І.Ю. Как розвинути хорошу пам'ять. – М.: 2002, Ріпол-класик.
11. Іванов-Муромський К.І. Мозок і пам'ять. – К.: 1987, "Наукова думка".
12. Міряли Зденек. Розвиток правої півкулі. – М.: 1997, "Попурі".

РОЗДІЛ 5
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ
СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ
СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ
III-IV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

М.І. Адаманов
м. Сімферопіль, Україна

ДЕЯКІ НОВІТНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ
КУРСУ „ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА” В КРИМСЬКОМУ ІНЖЕНЕРНО –
ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

У процесі вивчення змісту психолого – педагогічної підготовки майбутніх інженерів – педагогів в Українській інженерно – педагогічній академії (УІПА) починаючи з 1998/2005 навчального року до навчального плану було включено курс „Професійна педагогіка” загальним обсягом 162 години (98 аудиторних годин). Необхідно відзначити, що подібний курс і в такому обсязі в інженерно – педагогічних закладах України не викладався, а зміст курсу з аналогічною назвою в провідному інженерно – педагогічному закладі освіти Росії – Уральському професійно – педагогічному університеті (м. Єкатеринбург) – фактично був виробничою педагогікою, тобто напрямом в профпедагогіці, що вивчає закономірності навчання і виховання тільки в умовах виробництва, залишаючи поза увагою закономірності опанування професією у професійно – технічних та вищих навчальних закладах. Крім того, слід відзначити, що одним із перших підручників з професійної педагогіки був виданий російськими фахівцями в 1997 році, але використовувати в інженерно – педагогічних навчальних закладах України в силу розбіжностей в структурі професійної освіти, діючому законодавстві, занадто високій ціні тощо було неможливо. Не було також ґрунтовних теоретичних розробок стосовно змісту та методики вивчення професійної педагогіки у вузі.

У зв’язку з чим виникли проблеми, які полягали у відсутності певних теоретичних та методичних засад вивчення професійної педагогіки у вищій школі. В свою чергу її вирішенню заважало розв’язання двох основних завдань:

- 1) формування змісту курсу „Професійна педагогіка”;
- 2) розробки методики його викладання.

Також, необхідно відзначити, що для вирішення першого завдання треба було враховувати такі обставини.

Специфіка навчання і виховання в навчальних закладах професійної освіти не відбивалася в курсі „Педагогіка”, що вважався базовим у підготовці студентів інженерно – педагогічних спеціальностей і, фактично, був курсом загальної педагогіки, тобто педагогіки загальноосвітньої школи.

Новий курс не міг бути отриманий простим підсумовуванням програм існувавши раніше курсів педагогічної підготовки, що розглядали лише деякі окремі аспекти діяльності інженера – педагога в системі професійної освіти і не формували цілісного системного уявлення про майбутню професійну працю. Ставлення студентів до професійно орієнтованих педагогічних курсів, незначних за обсягом, які читалися раніше і закінчувалися недиференційованим заліком, було поверхневим (не дивлячись на всі старання викладачів, і не сприяло повноцінному формуванню професійно – педагогічної компетентності майбутніх інженерів – педагогів.

Враховуючи ці обставини, нами була поставлена мета – визначити зміст курсу „Професійна педагогіка”.

Мета вивчення курсу – формування професійно – педагогічної компетентності інженера – педагога на рівні, необхідному для успішної діяльності в закладах професійної

освіти, а також система знань, умінь і навичок щодо його подальшого професійного саморозвитку.

Завданнями курсу є:

- актуалізація і конкретизація знань, набутих у курсі „Теорія та історія педагогіки”;
- формування базових знань і умінь, необхідних для опанування курсу „Методика професійного навчання”;
- підготовка майбутніх інженерів – педагогів до здійснення виховної роботи під час проходження педагогічних практик на підставі і прикладі вивчення теорії виховної роботи в закладах профтехосвіти;
- оволодіння системним світоглядом і модельним мисленням студентів інженерно – педагогічних спеціальностей;
- розвиток професійно – педагогічної спрямованості майбутніх інженерів – педагогів;
- підтримка інтересу до інженерно – педагогічної діяльності, що розглядається як елемент професійної адаптації;
- формування професійно – педагогічної ерудиції і тезауруса майбутніх інженерів педагогів.

Наявність триєдиної мети функціонування педагогічної системи професійної освіти (професійні розвиток, навчання та виховання особистості) обумовило наявність відповідно таких розділів курсу, як: “Загальні основи професійної педагогіки”; “Дидактика професійного навчання”; “Теорія і методика виховної роботи в ПТНЗ” (ПТНЗ – професійно-технічний навчальний заклад).

Враховуючи те, що дидактика професійного навчання, а також теорія і методика виховної роботи розглядають питання переважно діяльності педагога, то питання професійно – педагогічного спілкування (або комунікацій) у традиційні курси педагогіки практично не включалися.

Щоб усунути вище вказані недоліки в зміст курсу “Професійна педагогіка” введено спеціальний розділ “Комунікативні процеси в інженерно – педагогічній діяльності”, присвячений організації професійно орієнтованого, безконфліктного, повноцінного і змістовного спілкування в умовах професійної освіти.

Вплив з боку інженера – педагога на учня (студента) спрямований на досягнення мети професійної освіти, дозволяє говорити про наявність у ПС такого феномена як “управління”. В зв’язку з чим спеціальний розділ курсу “Педагогічний менеджмент у професійній освіті” забезпечує підготовку до здійснення управління професійним розвитком особистості, управління навчальною групою, управління навчальним закладом.

Взагалі курс “Професійна педагогіка” за умов такої побудови базується в той самий час на наявних освітніх концепціях і інших доробках класичної педагогіки, інтегруючи в собі знання з таких розділів наук, як вікова і педагогічна психологія, інженерна психологія праці, фізіологія праці, акмеологія, економіка і відповідні технічні науки.

До підвалин методики вивчення курсу “Професійна педагогіка” покладено такі підходи:

- практика формалізації вербальних гіпертекстів і представлення їх у вигляді структурно – логічних одиниць;
- стимулювання систематичності роботи студентів шляхом введення персонального кумулятивного коефіцієнта (ПКК);
- акцентування уваги студентів не тільки на психологічному продукті ПС (знаннях, умінь і навичках), а й на свідомому привертанні їхньої уваги до функціонального продукту ПС – способів діяльності і спілкування викладача з метою переведення латентних форм навчання і виховання в процесі вивчення курсу в явні й усвідомлені;
- різнорівнева діагностика навченості з курсу на основі тестування тестами 3-х рівнів засвоєння знань, умінь і навичок;
- моделювання явищ і педагогічних ситуацій, що реально виникають у практиці ПТО, на підставі якого розвиваються творчі здібності студентів і формуються вміння вирішувати типові завдання професійно – педагогічної діяльності;
- навчання акмеологічним закономірностям і способам їхнього виконання;
- практика роботи з нормативно – правовою документацією в сфері ПТО;
- формування основ дослідницьких умінь у галузі педагогіки і психології професійної освіти (при виконанні комплексної курсової роботи).

Отже, зміст курсу “Професійна педагогіка” і методика його викладання орієнтовані на рішення типових завдань професійної діяльності інженера – педагога.

Відносно ролі зворотного зв'язку в даному процесі, то управління засвоєнням змісту курсу виконує діагностичний комплекс, який включає якості основних елементів, систему різнорівневих тестів і персональний кумулятивний коефіцієнт (ПКК), що дозволяє коригувати кінцевий результат вивчення професійної педагогіки з урахуванням досягнень студентів на певних етапах цього процесу.

Слід відзначити, що ПКК вводиться для оцінювання систематичності і старанності роботи студента над навчальним матеріалом курсу, а також обліку відвідування ним занять.

У результаті складання тестового іспиту студент з кожного із субтекстів повинний продемонструвати засвоєння матеріалу, набрати не менше, ніж 70% від максимальної кількості балів даного субтексту. Після цього набрані бали помножуються на ПКК.

Одержаний результат оцінюється в такий спосіб:

а) студенти, які набрали від 70 до 80% максимально можливої кількості проіндексованих балів, одержують оцінку „задовільно”;

б) ті, хто набрали від 81 до 90% максимально можливої кількості проіндексованих балів, одержують оцінку „добре”;

в) ті, хто набрали більше ніж 91% максимально можливої кількості проіндексованих балів, одержують оцінку „відмінно”.

Поліпшити результат можна шляхом традиційної усної відповіді на екзаменаційний білет.

Студент, який набрав менше, ніж 70% проіндексованих балів хоча б з одного із субтекстів, проходить повторне тестування саме за тим субтекстом, з якого він продемонстрував незадовільний результат.

Вище наведений підхід до оцінювання знань з курсу „Професійна педагогіка” дозволяє враховувати не тільки досягнення студентів безпосередньо під час складання заліку або іспиту, а й включати в підсумкову оцінку результати обліку поточної роботи протягом семестру.

Така оцінка одержала назву підсумково – поточної.

Висновки

1. Отже, до підвалин побудови курсу покладено уявлення про педагогічну систему та процеси, що в ній відбуваються. Дане положення надає змісту розробленого курсу системної цілісності та позбавляє суттєвих помилок у процесі його відбору та формування.

2. Щодо введення в структуру курсу „Професійна педагогіка” таких розділів, як „Комунікативні процеси в інженерно – педагогічній діяльності” та „Педагогічний менеджмент у професійній освіті”, на відміну від традиційних курсів педагогіки, готує студентів інженерно – педагогічного закладу освіти до управління освітнім процесом у ПТНЗ та спілкування в цьому процесі.

3. На наш погляд система різнорівневих тестів та тестовий іспит дозволять правильно здійснювати ефективний зворотний зв'язок в процесі засвоєння курсу та підвищить, у порівнянні з традиційним оцінюванням знань, точність дидактичних вимірювань.

4. Запропонований та впроваджений нами метод персонального кумулятивного коефіцієнта та підсумково – поточна оцінка дозволять коригувати кінцевий результат вивчення професійної педагогіки та стимулювати систематичність і старанність роботи студентів над навчальним матеріалом курсу, а також здійснювати тотальний облік відвідування ними занять.

Література:

1. Васильєв І.Б. Теоретико – методологічні аспекти формування змісту курсу „Професійна педагогіка”: системний підхід (Професійна освіта: теорія і практика: науково – методичний журнал № 1-2 (11-12). – Харків: Харківський обласний науково-методичний центр професійної освіти 200. – С.61-76.

2. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям.- М.: Ассоциация „Профессиональное образование”, 1997. – 512 с.

3. Васильєв И.Б. Профессиональная педагогика как основа психолого – педагогической подготовки будущих преподавателей /Університетська педагогічна освіта як шлях гуманізації суспільства: Матеріали

доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 21-31 квітня 1999 р. /Наук. ред. В.А. Козаков. – К.: КНЕУ, 1999. – ч. 1. – С. 137-140.

4. Васильев И.Б. Формирование профессионально – педагогической компетентности будущих инженеров – педагогов при изучении курса профессиональной педагогики //Викладання психолого – педагогічних дисциплін у технічному університеті: методологія, досвід, перспективи: Матеріали Першої міжнародної науково – методичної конференції, 26-27 жовтня 1999 р. /Загальна редакція Винославська О.В., Козакова Г.О. – К.: НТТУ – КПІ, 1999, – С. 173-175.

5. Професійна педагогіка: програма курсу для інженерно – педагогічних спеціальностей / Автор – упорядник І.Б. Васильєв. – Харків: УПА, 1999. – 15 с.

6. Профессиональная педагогика: конспект лекцій для студентів інженерно – педагогічних спеціальностей. В 2-х частинах. – 4-е изд. перераб. и доп. – Харьков, 2003 – ч. 1. – С. 152.

*В.М. Андрианов, Р.С. Гуревич
м. Вінниця, Україна*

ПІДРУЧНИК ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ

Рецензія на підручник М.П. Воловика Фізика: Для університетів.

– К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 864 с.

Фізиці належить важлива роль у формуванні професійної підготовки інженерних кадрів будь-яких спеціальностей. Вимоги до викладання фізики в сучасних вищих технічних закладах посилюються, зокрема, це стосується розробки нових досконалих підручників.

Цьому значною мірою відповідає підручник П.М. Воловика “Фізика”, призначений для вищих технічних та технологічних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Автор поставив перед собою складне завдання-викласти зміст курсу фізики в одному томі. Підручник охоплює всі класичні розділи курсу загальної фізики і складається з 4-х частин: частина I. Фізичні основи механіки (8 розділів), частина II. Молекулярна фізика і термодинаміка (7 розділів), частина III. Електрика і електромагнетизм (10 розділів), частина IV. Оптика, атомна і ядерна фізика (16 розділів). Загальний обсяг підручника складає 90,7 друк. арк. У вступі розглянуто предмет фізики та її зв'язок із суміжними науками. Методи фізичного дослідження. Закони фізики. Основні етапи розвитку фізики.

На наш погляд, методи фізичного дослідження доцільно доповнити методом аналогій, моделей, методом розумового експерименту, а також більш чітко окреслити роль математики у розвитку фізики.

Основні етапи розвитку фізики, в зв'язку з обмеженістю обсягу, висвітлені однобічно, схематично і не зовсім відповідають сучасним уявленням історії фізики (див., наприклад, Ю.А. Храмов. Биография физики. – К.: Техніка, 1983. – С.55).

У частині I (розділ 1) змістовно висвітлено питання про скалярні і векторні величини та операції над ними. Для закріплення матеріалу наведено 14 запитань і вправ. У розділі 2 висвітленні питання кінематики поступального і обертового рухів. Сформовано уяву про класичну механіку та її особливості.

На наш погляд, було доречно більш детально зупинитись на поглядах І. Ньютона на простір і час, дати їм сучасну оцінку.

Висвітленню матеріалу розділу значною мірою сприяють чіткі графіки, малюнки, а також розв'язки 5 типових задач.

У розділі 3: “Динаміка матеріальної точки і поступального руху твердого тіла” розглянуто завдання динаміки, а також висвітленні поняття і закони динаміки. Розглянуто детально першу і другу задачі динаміки. Подано розв'язки 12 найбільш типових задач.

У розділі 4 розглянуті поняття енергії і роботи. Проаналізовано ґрунтовно ці поняття. Основні поняття розділу проілюстровані на 15 різних задачах.

Розділ 5. “Динаміка обертового руху”. Основні поняття і закони розділу змістовно проаналізовані та висвітленні з застосуванням відповідних малюнків та 12 типових задач.

Розділ 6. “Рух відносно інерціальних та неінерціальних систем відліку”. Змістовно проаналізовано і висвітлено основні уявлення; перетворення координат Галілея, сили інерції, наведено розв’язок 3 задач.

Розділ 7. В розділі розглянуто загальні закономірності механічних коливань і хвиль на прикладі пружинного, фізичного маятника, а також висвітлені різні види додавання гармонічних коливань та їхні взаємодії. Матеріал розділу закріплено на прикладі 18 задач.

Розділ 8. Детально розглянуто основні поняття, принципи і уявлення спеціальної теорії відносності Ейнштейна. Наведено розв’язок 10 задач з дану тематику.

Частина II. Молекулярна фізика і термодинаміка.

У вступі подано визначення предмету і висвітлено методи дослідження молекулярної фізики. Доцільно було б навести ілюстрації доказу реальності атомів і молекул (с.195).

У розділі I розглянуто зміст молекулярно-кінетичної теорії газів. На с.202 наведено приклад найнижчої досягнутої температури – 10^{-6} К. Проте сучасні досягнення – 450 піко Кельвін.

Із суттєвою повнотою викладено розподіл газових молекул за швидкостями (розподіл Максвелла) – с. 207-212. Матеріал розділу закріплено на розгляді 9 задач.

У розділі 3 розглянуто перший закон термодинаміки. Деяко схематично подано відомості про закон збереження і перетворення енергії: Розглянуто розв’язки 7 задач.

У розділі 4 розглянуто другий закон термодинаміки. Другий закон термодинаміки – це один із фундаментальних законів природознавства. Доцільно було підкреслити особливе значення другого закону термодинаміки, а також поняття ентропії. Вони мають важливе застосування в хімії, біології, теорії інформації тощо. (с.253-254). Розглянуто розв’язки 4 задач.

Розділ 5. Реальний газ. Проаналізовано необхідність встановлення рівняння стану реального газу та висвітлено його зміст. Треба було більш уваги приділити теоретичному і практичному значенню критичного стану, зокрема для техніки зрідження газів. Ширше розглянути значення відкриття рідкого гелію. Розглянуто розв’язки 6 задач.

Розділ 6. Рідини. Фазові перетворення. Відповідно до вимог програми висвітлено властивості рідин та фізичні особливості рідкого стану. Розглянуто питання фазових переходів, одержано рівняння Клапейрона – Клаузіуса. Основні питання розділу закріпленні в розв’язку 6 задач.

Розділ 7. Тверді тіла. Змістовно проаналізовані особливості твердого стану речовини. Розглянуто структурні особливості твердих тіл та їхні характеристики: кристалічна ґратка, різні типи кристалічних систем.

Матеріал розділу закріплено на розв’язках 5 задач.

Частина III. Електрика і магнетизм.

У вступі висвітлено наукове та практичне значення вчення про електрику і магнетизм.

У розділі 1-2 висвітлено основні відомості з електростатики, проаналізовано поняття заряду, електричного поля у вакуумі, розглянуто властивості діелектриків, сегнетоелектриків, п’єзоелектриків. Основні поняття і закономірності розділу всебічно розглянуто у розв’язку 18 задач.

У розділі 1(III) висвітленні питання властивостей провідників в електричному полі, а також конденсатори та їх властивості. Доцільно надати приклади різноманітних застосувань конденсаторів в радіотехніці, ЕОМ, лазерах, установках керованого термоядерного синтезу, лазерного термоядерного синтезу тощо. Для закріплення навчального матеріалу наведено розв’язки 25 добре підібраних задач.

У розділі 1 (IV) розглянуті питання: Енергія заряджених тіл. Енергія електричного поля. Висвітлюються питання енергії системи зарядів, зарядженого провідника, зарядженого конденсатора, а також енергія електричного поля. Розглянуто розв’язки 4 задач.

У розділах 2-3 висвітлено питання закономірностей постійного електричного струму, а також викладено основи класичної електронної теорії провідності металів. Розглянуто основні закони постійного струму, а також правила Кірхгофа. Висвітлено основи електронної теорії електропровідності металів (закон Джоуля-Ленца в диференціальній

формі, закон Відемана-Франца), а також проблеми електронної теорії. Теоретичні питання закріплено на прикладі 18 розв'язаних задач.

У розділі 4 розглянуто контактні явища в металах та термоелектронну емісію. Висвітлено сутність ефектів Зеебека, Пельт'є, Томсона. Висвітлено питання термоелектронної емісії та закономірності протікання струму в електронних лампах. Наведено розв'язки 7 задач.

Розділ 5. Розглянуто закономірності електричного струму у газах та у вакуумі. Розглянуті різні види газового розряду, з'ясована сутність плазми. Наведено розв'язки 9 задач.

В розділі 6-8 розглянуто магнітні властивості речовини (магнітне поле у вакуумі, магнітне поле струму, магнітне поле рухомого провідника, сила Лоренца, ефект Холла та інші питання). Розглянуті питання добре ілюстровано зображеннями різних експериментальних установок.

В розділі 7 висвітлено питання магнітного поля в середовищах, розглянуто діамагнетика, парамагнетика, феромагнетика.

У розділі 8 розглянуто електромагнітну індукцію. Наведено різні схеми одержання індукційного струму, подано загальну оцінку цього відкриття, його практичне значення.

Водночас треба підкреслити, що відкриття електромагнітної індукції Фарадеєм обмежувало механіцизм, вимагало принципово нового поняття-електромагнітного поля і вело до розробки нової електродинамічної картини світу. Розглянуто явища самоіндукції, взаємоіндукції, енергії магнітного поля.

На жаль не висвітлено матеріал про трансформатор, що передбачається програмою.

У розділі 9 подано основи теорії електромагнітного поля Максвелла. Рівняння Максвелла розглянуто у диференціальній та інтегральній формі з достатньою повнотою.

З метою підсилення світоглядного характеру розглянутих питань потрібно було підкреслити роль праць Максвелла, в зв'язку електронною теорією Лоренца-Друде, теорії відносності Ейнштейна, для розробки нової електродинамічної картини світу.

Основні питання розділу розглянуто на прикладі розв'язків 9 задач.

У розділі 10 розглядаються електромагнітні коливання і хвилі. Висвітлено з достатньою повнотою випадки вільних, затухаючих та вимушених електромагнітних коливань. Досліди Герца описані схематично.

Розглянуто питання про тиск світло, імпульс і масу електромагнітних коливань.

Наведено розв'язки 6 задач.

Частина IV Оптика, атомна та ядерна фізика.

У вступі бажано було підкреслити важливість розділу оптики, тому що переважна частина інформації, з оточуючого людину світу (до 90%) поступає у вигляді оптичних хвиль.

У вступі розглянуто також основні фотометричні поняття і одиниці, а також прилади для їх вимірювань.

Наведено розв'язки 5 задач.

У розділі 1 розглядаються питання інтерференції оптичних хвиль і способи їхнього одержання, а також різні прояви інтерференції в оптиці. Описана будова інтерферометрів.

Потрібно було підкреслити виняткову роль інтерферометрів в історії фізики і техніки і таким чином спрямувати увагу студентів на необхідність ґрунтовного засвоєння будови і принципу дії інтерферометрів. Наведено розв'язки 4 задач.

Розділ 2. Дифракція світла.

Висвітлено метод зон Френеля та його застосування до пояснення прямолінійності поширення світла, розглянуті різні випадки дифракції світла, зокрема дифракційна ґратка.

Розділ 3. В цьому розділі розглянуто основні положення геометричної оптики: закони геометричної оптики, оптичні властивості дзеркал, призм, лінз, недоліки оптичних систем, а також принцип дії оптичних приладів: фотоапаратів, проєкційних апаратів, мікроскопу, телескопу, а також дію ока, як оптичного приладу.

Наведемо розв'язки 7 задач з питань розділу 3.

Розділи 4-5. Розглянуто поляризацію світла, основні закони поляризації світла і прилади для її спостереження. Висвітлені питання дисперсії світла, ефект Доплера. Треба

було навести приклади застосування ефекта Доплера для вимірювання швидкостей руху галактик, що має виняткове значення в сучасній космології (розширення Всесвіту). Висвітлено питання випромінювання Вавілова-Черенкова. Подано розв'язки двох задач.

Розділ 6. Висвітлюються основи спектрального аналізу. Розглянуто питання про теплове випромінювання та його основні закони. Розглянуто праці Планка та його квантову гіпотезу.

Треба було підкреслити революційний характер квантової гіпотези Планка, яку вважають найбільш видатним відкриттям в історії розвитку людської думки.

Розглядаються розв'язки 4 задач.

Розділ 7. В розділі розглянуто основи квантової оптики. Висвітлені питання про фотоелектрний ефект, закон Столетова, закон Ейнштейна, фотоелементи та їхнє застосування. Розглядаються досліди В. Боте, С. Вавілова, П. Лебедєва, А. Комптона, що підтверджують корпускулярну природу світла. Розглянуто 5 задач.

Розділ 8. Елементи квантової механіки. Детально розглянуто ідеї де Бройля та їх експериментальне обґрунтування в дослідах Девісона і Джермера. Розглянуто трактовку хвильової функції, рівняння Шредінгера, співвідношення невизначеностей Гейзенберга, а також висвітлено питання про електрон в прямокутній потенціальній ямі, гармонічний осцилятор. Матеріал розділу пояснюється наочними графіками і добре сприймається. Розглянуто питання момент імпульсу, орбітальний момент імпульсу і магнітний момент орбітального електрона, а також досліди Штерна і Герлаха.

Розглянуто уява про ферміони і бізони, а також принцип Паулі. Наведено розв'язки 8 задач.

Розділ 9 Будова атомів. Атомні і молекулярні спектри. В розділі висвітлено сутність теорії атома водню Н. Бора, а також її недоліки.

Висвітлено також питання атома водню в квантовій механіці (с. 707-712).

Грунтовно подано питання про розподіл електронів в атомі за станами, а також випромінювання і поглинання атомами електромагнітних хвиль і оптичні спектри атомів. Подано питання про енергетичні рівні молекул, комбінаційне розсіювання світла.

Розділ 10. Оптичні квантові генератори та їх застосування.

Висвітлено фізичні основи оптичних квантових генераторів (лазерів) та їх основні властивості. Розглянуто різні типи лазерів та їх застосування. Розглянуто фізичні основи голографії згідно з теорією Д. Габора, Е. Лейта та Д. Упатнієкса, Ю.М. Денисюка, а також наведено приклади застосування голографії.

Розділ 11. Рентгенівські промені.

Розглянуто умови одержання рентгенівських променів та їх фізичні властивості (суцільне та характеристичне випромінювання), дифракція рентгенівських променів та застосування рентгенівських променів в науці, техніці, медицині.

Розділ 12. В цьому розділі висвітлено елементи квантової статистики і фізики твердого тіла. З достатньою повнотою і обґрунтованістю розглянуто питання статистичної ймовірності мікросистем за Е. Фермі та П. Діраком, найімовірний розподіл мікрочастинок квазіізоляційної системи за енергією, теплоємність кристалів. Висвітлено питання надплинності та надпровідності, проте не розглянуто досягнень в галузі високотемпературної надпровідності.

Грунтовно висвітлено питання зонної теорії твердих тіл та пояснення на її основі властивостей надпровідників, а також контактні явища металів та напівпровідників. Розглянута будова напівпровідникових приладів та їх застосування. Проаналізовано явище люмінесценції. На наш погляд потрібно було б підкреслити революційне значення відкриття напівпровідникового транзистора та його вплив на розвиток комп'ютерної техніки та формування інформаційного суспільства.

Розділ 13-14. Розглянуто явище природної радіоактивності. Висвітлено експериментальні методи ядерної фізики і фізики елементарних частинок (спінтарископ, метод товстошарових пластинок, камера Вільсона, бульбашкова камера, лічильники Гейгера-Мюллера. Розглянуто фізичні основи прискорювачів (лінійних і циклічних). Описано досліди (в тексті радянського) краще сказати українського фізика О.І. Лейпунського.

Треба зауважити, що в різних місцях надається різна уява про масу нейтрино (рівна нулю і не рівна нулю). Маса нейтрино, як відомо, не рівна нулю.

В розділі 15 розглянуто питання ізотопів, розмір ядра, дефект маси та енергія зв'язку, ядерні сили, магнітні властивості атомних ядер, ядерний магнітний резонанс, ефект Мессбауера, моделі атомного ядра. Висвітлено питання фізичних основ поділу важких ядер і фізики ядерного реактору.

В розділі 16 розглянуто питання фізики елементарних частинок. Висвітлені основні властивості елементарних частинок, подано відомості про типи фундаментальних взаємодій (сильна, електромагнітна, слабка, гравітаційна).

Фізика елементарних взаємодій – передовий край сучасної науки. Вона посідає особливе місце у формуванні сучасної фізичної картини світу, має виключне світоглядне значення. В підручнику цей розділ висвітлено схематично. Відсутні відомості про сучасну класифікацію елементарних частинок на основі уяви про кварки.

В обговоренні сутності поняття елементарних частинок не врахована сучасна стандартна модель речовини, згідно якої до дійсно елементарних частинок відносяться 12 частинок: 6 кварків і 6 лептонів. Не висвітлені досягнення і проблеми фізики елементарних частинок.

Отже, на основі ознайомлення з підручником Н.М. Воловика “Фізика” можна зробити такі висновки.

Автор виконав великий об'єм роботи по узагальненню, систематизації та висвітленню значного масиву інформації на основі сучасних фізичних та методичних уявлень.

Матеріал підручника, в основному, відповідає навчальній програмі з курсу фізики для вищих технічних та технологічних навчальних закладів III та IV рівнів акредитації. Він може бути також використаний студентами інших спеціальностей, зокрема педагогічних вузів.

Характерною особливістю підручника є широке застосування математики, глибоке обґрунтування основних фізичних ідей, принципів, теорій, якому сприяє дохідлива мова викладу, вдале графічно-ілюстративне оформлення, використання кольорового друку.

Педагогічну цінність підручника значно посилює велика кількість ретельно підібраних задач, значна частина з яких має новаторський характер.

За повнотою та рівнем викладу матеріалів підручник може бути своєрідною енциклопедією з курсу загальної фізики, важливим джерелом для написання рефератів, курсових та дипломних робіт, він стане в пригоді викладачу фізики вищої та середньої школи.

Стосовно змісту підручника треба зробити кілька критичних зауважень.

У підручнику містяться матеріалами, що не входять безпосередньо в програму курсу загальної фізики технічних та технологічних університетів – електронний парамагнітний резонанс, ядерний магнітний резонанс, комбінаційне розсіяння світла, точний розв'язок рівняння Шредінгера, випромінювання Вавилова-Черенкова, оптичний спектр молекул тощо.

У підручнику не знайшла відбиття еволюція фізичної картини світу, що послаблює його світоглядну спрямованість.

Недостатньо приділена увага національному та патріотичному вихованню студентів шляхом ознайомлення з досягненнями українських вчених, праці яких в багатьох випадках були на рівні світових досягнень (Пулюй, Остроградський, Тимошенко, Завойський, Гамов, Дмитренко, Лашкарьов, Толок, Боголюбов, Ситенко, Давидов, Ахієзер, Барьяхтар та багато інших видатних українських вчених).

Не повною мірою використано значні можливості кольорового друку. Відсутні кольорові ілюстрації голографії, лазерів, спектрів, поляризації світла, тепловізора, кілець Ньютона.

В підручнику відсутній предметний покажчик.

Водночас висловлені зауваження не знижують навчально-методичну цінність підручника П.М. Воловика “Фізика”, який за рівнем викладу навчального матеріалу з курсу загальної фізики можна віднести до кращих взірців навчальної літератури для вищої школи.

МОДЕЛЮВАННЯ В НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Сучасна педагогічна думка спрямована на проблему якісної професійної педагогічної діяльності, насамперед, у стінах вищого педагогічного закладу. Великого практичного значення набуває формування готовності майбутнього вчителя до виховної роботи на основі глибокого розуміння сучасних педагогічних технологій. Школі сьогодні необхідні не просто гарні вчителі, а вчитель-технолог, учитель-майстер, учитель-новатор.

«Концепція педагогічної освіти» (1999 р.) звертає увагу вчених і практиків на посилення технологічного аспекту підготовки вчителя, на накопичену сучасною школою систему освітніх технологій, напрацьовані підходи до гуманізації педагогічної взаємодії педагога з дитиною і колективом у цілому (І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, Р.С. Гуревич, С.О. Сисоєва). Особливого значення набуває в цьому сенсі діяльність вихователя в напрямку організації дозвілля учнів старших класів. Проте готовність майбутніх вчителів до цієї педагогічної діяльності, за результатами аналізу рівня професійної підготовки вчителя в Україні, не відповідає вимогам часу. Тому напрацювання ефективних методик та технологій виховного процесу, якими можна озброїти майбутнього вчителя, є актуальним і практично необхідним.

Автори фундаментальних праць з підготовки вчителя в системі вищої педагогічної освіти, формування особистості педагога-вихователя (Ф.М. Гоноболін, І.А. Зязюн, А.Й. Капська, Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін, С.О. Сисоєва, А.І. Щербаків, Н.Е. Щуркова та ін.) відзначають важливість організаторських умінь у діяльності вчителя, необхідність пошуку шляхів і засобів їхнього формування, а також вказують на недостатню розробленість цієї проблеми, особливо щодо виховання у позанавчальний час.

Саме тому **метою** нашої статті є теоретичне обґрунтування моделі формування знань, умінь та навичок організації дозвіллевої діяльності старшокласників у професійній підготовці майбутніх вчителів. У нашому дослідженні ця модель пропонується як складова педагогічної технології виховного процесу.

Педагогічна технологія, за визначенням вчених, – це упорядкована сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення результату, що прогнозується, у змінюваних умовах освітньо-виховного процесу [1, с. 96].

Моделювання – це один з методів пізнання й перетворення світу, який отримав особливо широке розповсюдження з розвитком науки, що обумовлює створення нових типів моделей, які розкривають нові функції самого метода. Моделювання як універсальна форма пізнання використовується в процесі дослідження та перетворення явищ в будь-якій сфері діяльності. Модель є аналог, замісник досліджуваного об'єкту. Модель – це система, дослідження якої є засобом отримання інформації про другу систему [2, с. 434-435].

Моделний характер сучасної науки показує, що задача формування науково-теоретичного типу мислення може бути успішно вирішена лише тоді, коли наукові моделі досліджуваних явищ займають у змісті навчання відповідне місце з тим, аби студенти усвідомили та оволоділи моделюванням як методом пізнання. Разом з тим моделювання як найвища та специфічна форма наочності повинне широко використовуватись у практичному плані для побудови і фіксації загальних схем дій, прийомів, операцій, якими мають оволодіти студенти під час вивчення складних педагогічних понять.

Якість виховного процесу, що гарантує виховний результат забезпечується таким педагогом, чия свідомість озброєна **моделлю виховання** з усіма необхідними та достатніми атрибутами.

Аналіз науково-педагогічної літератури з теорії та практики виховної роботи зарубіжних та вітчизняних авторів свідчить про те, що, незважаючи на значну кількість підручників і посібників для вищих навчальних педагогічних закладів, питанням підготовки студентів до організації

дозвіллевої діяльності старшокласників приділено недостатньо уваги. Хоча розглядаються загальні принципи та функції виховної діяльності, ознайомлюються студенти з методами та формами роботи у різних напрямках виховання, проте не акцентується увага на організації дозвілля учнівської молоді (В. Кукушин, О. Матвієнко, Л. Орбан, І. Холковська, П. Щербань).

На наш погляд, якісна організація виховного процесу у позанавчальний час може здійснюватися лише за умов впровадження адекватної науково-педагогічної моделі з урахуванням соціально-психологічних чинників та вимог часу. У професійній свідомості вихователя відбувається мисленнєве накладання моделі на досліджуваний об'єкт з метою діагностики того, на скільки об'єкт відповідає моделі. Педагог-професіонал це робить постійно і майже автоматично завдяки мисленнєвій навичці. Отже, майбутнього педагога необхідно озброїти не лише теоретичним уявленням про модель виховання, але й системою вмій та навичок її впровадження, а також самостійного моделювання.

«Моделювання виховного процесу (проектування ситуацій, способів діяльності у цих ситуаціях, реалізація певного змісту виховання через оптимальні форми діяльності вихованців тощо) дозволяє заздалегідь прогнозувати перетворення, синтезування знань вихованців, їх умій, природних здібностей та використання цих чинників під час вирішення виховних цілей» [3, с. 92].

З позицій психолого-педагогічних наук модель виховного процесу можна розглядати як систему чинників, що сприяє саморозвитку, самовдосконаленню та самореалізації особистості у взаємодії з чинниками соціального і психолого-педагогічного впливу на конкретну особистість.

Сучасна педагогічна думка знаходиться у пошуку ефективних і дійових моделей виховання: лінійних, концентричних, ступеневих тощо. Моделі можуть бути представлені у детальному описуванні або у вигляді стислих схем, таблиць тощо. Так, А.Й. Капська, пропонуючи модель умовного виховного процесу, представляє її у вигляді п'яти кіл, у центрі яких розміщено ядро – особистість вихованця, а кожне коло – це певний набір чинників (індивідуальних, психолого-педагогічних, соціально-педагогічних та соціальних). Детальний розгляд кожного блоку чинників відображає особистість як складну «сукупність індивідуальних структурних, функціональних, психічних, свідомих і діяльнісних якостей людини, які формуються в процесі виховання і проявляються найбільш повноцінно у сфері предметно-перетворюючої діяльності» [3, с. 92].

Наш науковий пошук моделі найбільш ефективної підготовки майбутніх вчителів до організації дозвіллевої діяльності старшокласників на основі традиційних та інноваційних методів, форм і видів практичної роботи базується на гуманістичному положенні про обережне ставлення до кожної особистості, особливо шкільного віку.

Виголосивши людину найвищою цінністю на землі, психолого-педагогічні науки обґрунтували процес виховання як гуманістичне виховання. Гуманістичне виховання декларує нову характеристику змісту виховного процесу. Гуманістичне виховання – це сприяння формуванню особистості дитини як людини-гуманіста в умовах гуманістичного ставлення до людини, що є обов'язковою характеристикою виховної системи [4, с. 53]. Гуманістична позиція у вихованні передбачає: безумовну повагу до людини, недоторканість особистості, прийняття індивідуальної даності людини [5, с. 50].

Виходячи з положення про те, що особистість старшокласника формується не лише у навчальній та трудовій діяльності, але й у дозвіллевій, необхідно навчити майбутніх педагогів і під час дозвілля формувати в особистості суспільно значимі цінності, вагомі життєві перспективи і скеровувати дозвіллеву діяльність молоді на більш високий пізнавально-розвивальний рівень. Школа – це модель культури, своєрідний «тренажер», який розвиває потребу у культурообразній творчості особистості, яка вільно орієнтується в світі й готова до творчої діяльності в ньому [1, с. 18]. За визначенням М.С. Кагана, «все, що є в людині як людині, предстає у вигляді культури» [6, с. 44].

Центральною особою у пропонованій моделі виховання є педагог як керівник групи. Він ясно бачить виховну мету з позицій підготовки молоді до її майбутнього життя; він професійно підготовлений до змістової сторони своєї праці. Він володіє педагогічною технологією, тобто вмінням «доторкнутися» до особистості дитини таким чином, щоб не подавити індивідуальності, але й спрямувати її розвиток у потрібному напрямку. Саме тому

майбутні педагоги повинні ясно розуміти своє призначення і будувати його на знаннях принципів і методів виховання.

Принцип ми розуміємо як загальне керівне положення, що диктує послідовність дій у відповідних ситуаціях виховної діяльності. Для педагога-практика оволодіння принципами виховання забезпечує свідомий вибір методів, форм і видів виховної діяльності. У моделі виховання старшокласників під час дозвілля найважливішими постають три принципи, які обґрунтовані культурологічною концепцією сучасного виховання: принцип ціннісної орієнтації, принцип суб'єктності та принцип визнання вихованця як індивідуальної даності (за Н.Є. Щурковою).

Принцип ціннісної орієнтації передбачає формування соціально та духовно значущих життєвих понять, що побудовані на основі добра, істини і краси та забезпечують правильне розуміння молоддю сенсу життя й вибір життєвих перспектив.

Принцип суб'єктності передбачає організацію діяльності кожної дитини як форми вираження нею свого активного ставлення до життя та її явищ, надання дитині права вільного вибору у межах загальнолюдських соціальних норм життя; сприяння формуванню у вихованців образу щастя.

Принцип визнання дитини як індивідуальної даності обумовлює визнання особливостей і здібностей кожної особи; врахування конкретних умов життя, сімейного виховання, рівня розвитку, національних, психологічних, релігійних тощо характеристик. Всім дітям без винятку надається можливість участі у всіх видах діяльності для розвитку інтересів, здібностей і потреб.

Основна частина моделі виховного процесу під час організації дозвіллевої діяльності старшокласників складається з *педагогічних умов*, до яких відносяться **програма виховної діяльності, що включає способи, форми і види дозвіллевої діяльності; особистість педагога; аналіз та самоаналіз виховної діяльності.**

Визначені педагогічні умови мають різний об'єм та призначення. Ключовим питанням виховання є питання *змісту*, тому що визначає характер якості виховання особистості. Саме це передбачається програмою, яку складає кожний педагог для здійснення виховного процесу в будь-якому напрямі, зокрема в організації дозвіллевої діяльності старшокласників. Скласти програму – це описати зміст професійної діяльності, яка забезпечить запланований результат діяльності, сприяє досягненню мети. Створенню програми завжди передують глибокий і різнобічний розгляд мети виховання.

Так, в організації дозвіллевої діяльності старшокласників головною метою є перехід від споживацької форми дозвілля до пізнавально-розвивальної. Зміст програми, що складає майбутній педагог, визначається цією метою. Її досягнення можливе за умов того, що вчитель розуміє кардинальні моменти програми, а саме: ясно уявляє кінцевий результат педагогічної дії (які риси характеру виховано, якими цінностями збагачено вихованців, які проблеми міжособистісних стосунків вирішено тощо); продумано вибирає систему методичних прийомів і форм; встановлює новий тип взаємовідносин між педагогом і учнями, а також учнів між собою.

У схематичному вигляді запропонована модель може бути представлена таким чином (рис. 1).

Алгоритм складається з трьох блоків: *змістовного, методичного та психологічного*. *Змістовний блок* наповнюється теоретичними педагогічними знаннями, вміннями та навичками, науково-дослідницькою роботою, тобто всіма видами навчальної діяльності, передбачуваної програмою вищого педагогічного закладу. *Методичний блок* передбачає відбір прийомів та форм організації дозвіллевої діяльності старшокласників з урахуванням адекватності їхнім віковим інтересам, вимогам сучасності та особистісної спрямованості. Особливе місце відводиться активності кожного учня, креативності всіх учасників виховного процесу, а також наданню свободи вибору кожній особистості.

Психологічний блок спрямовує студентів на спостереження за кожним учнем під час дозвіллевої діяльності, оцінювання його фізичної та духовної активності, аналізу його емоційного стану та взаємовідносин таких трьох типів: «педагог – учень», «учень – педагог», «учень – учні». У векторі «педагог – учні» розглядається професійна характеристика гуманістичного ставлення педагога до дітей. У векторі «учні – педагог»

оцінюється міра гуманістичного ставлення до педагога як людини, її особливої ролі в їхній сумісній діяльності. У векторі «учень – учні» фіксується характеристика вмінь дітей ставитися одне до одного на основі гуманістичних цінностей, виявляючи повагу і доброзичливість.

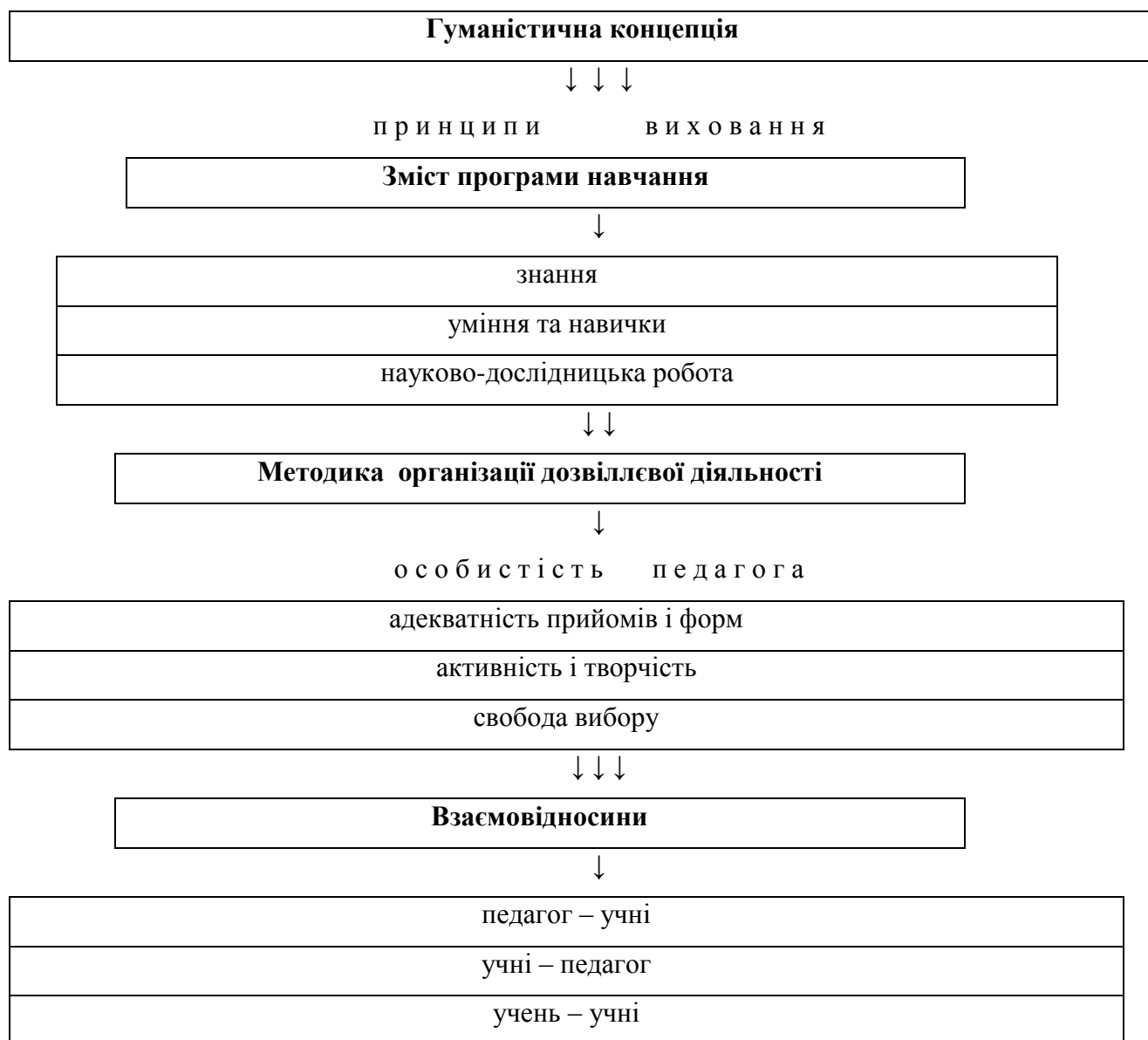


Рис.1

Моделювання педагогічної діяльності в навчанні чи вихованні обов'язково передбачає такий важливий чинник як *особистість педагога*. Щодо організації дозвілльової діяльності старшокласників в межах класу або школи цей чинник має визначальне значення, тому що іноді лише від фантазії, творчої думки, професійної відданості педагога залежить наповнення вільного часу учнів змістовною, розвивальною, емоційно-насиченою діяльністю.

Образ педагога та його поведінка – це ідеал людини, якою вона повинна бути, – таке сприйняття учнями особистості педагога [4, с. 67]. В схему цього образу входить як головний чинник – ставлення до життя. Учні бачать, як учитель ставиться до інших людей, до своєї роботи, до грошей, книг, природи, суспільства і порівнюють те, що вони знають і бачать в своїй сім'ї та мікроколективі. У поведінковому образі педагога перед ними з'являється зразок найвищого рівня культури. Проблема особистості педагога скриває

протиріччя: з одного боку, педагог являє своєю поведінкою соціально правильний образ життя, а з другого, педагог повинен бути індивідуально яскравим, неповторним, своєрідним, мати власне обличчя. Майбутніх вчителів необхідно націлювати на те, щоб вони створювали свій особистий імідж.

За результатами нашого дослідження, підготовка майбутніх педагогів до організації дозвілєвої діяльності старшокласників, яка побудована на основі моделювання, є адекватною сучасній науково-педагогічній концепції освіти у вищому навчальному педагогічному закладі. Опановуючи модель організації дозвілля старшокласників, студенти навчаються *моніторингу виховного процесу*, тобто послідовному і постійному спостереженню вихованості дітей в процесі їх духовного розвитку, що фіксується за відповідними критеріями у вигляді чітких кількісних та якісних даних. Паралельно з цим під час навчальної діяльності за розробленою моделлю у студентів формується навичка до самоаналізу шляхом рефлексії. Засвоєння знань з теорії виховання за умов моделювання набуває усвідомленого і конкретизованого характеру, спонукає студента до творчого використання набутих умінь і навичок, сприяє його професійному зростанню.

Таким чином, використання моделювання у підготовці майбутніх студентів до організації дозвілєвої діяльності старшокласників є доцільним і практично корисним. Запропонована модель вимагає деталізації і розробки окремих ланок, які можуть бути представлені в окремих методичних рекомендаціях та посібниках.

Література:

1. Слостенін В.А., Чижаківа Г.І. Введення в педагогічну аксіологію: Учеб. посібник для студ. вищ. пед. учеб. заведень. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – С.50
2. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: «Современное слово», 2001. – С.434-435
3. Капська А.Й. Основні закономірності моделювання виховного процесу // Нові технології виховання: Зб. наук. статей / Відп. ред. С.В. Кириленко. – К.: ІСДО, 1995. – С.91-96
4. Роджерс К.Р. Становлення личности. Взгляд на психотерапию. – М., 2001. – С. 53
5. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005. – 366 с.
6. Каган М.С. Философия культуры. – СПб., 1996. – С.44.

This article is about the model as the method of teaching students of the new technologies for organization of the leisure activities of the senior pupils.

УДК 378

Г.П. Бахтіна
м. Київ, Україна

ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНІ СТУДЕНТСЬКІ ПРОЕКТИ – РЕАЛЬНИЙ ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ФАХІВЦЯ ХХІ СТОЛІТТЯ

Важливою функцією культури є історична спадковість, трансляція соціальної спадковості від покоління до покоління. Споживче відношення до культури є репродукцією, повтором, користування створеним. У той час, як творче відношення до культури – це бажання людини бути учасником створення нового, незаспокоєність духу та творчості. На рівні індивіда культура забезпечує його приєднання до багатства людської діяльності, сприяє через це розвитку творчих здібностей людини, засвоєнню коду її діяльності та виходу за його межі. Універсальною характеристикою будь-якої культури являється єдність традицій та оновлення.

На сучасному етапі є низка суперечностей між розвитком культури та домінуючим досі традиційним засобом навчання людини шляхом „передачі” їй минулого соціального досвіду. Становлення нової неklasичної освітньої парадигми передбачає подолання в теорії та на практиці цих протиріч. Концепції навчання, засновані на принципах сучасної

постнекласичної науки, а саме, ідеях міждисциплінарності, відкритості, складності, доповнення, новому розумінні суб'єктивності як самоорганізуючої психофізіологічної системи, мають метою з одного боку, розвиток особистості студента, його індивідуальності та неповторності, з іншого формує комунікативні здібності, сприяє адаптації до ефективного функціонування в суспільстві.

Як підкреслюється в роботі [1], наш час потребує синтетичної реалізації нових педагогічних принципів освіти:

- особисто-орієнтованих змісту і засобів спільної діяльності, тобто системності та цілісності змісту та видів діяльності,
- активності та самостійності студентів як основних суб'єктів освіти,
- проблемності та діалогічності змісту та характеру взаємодії в навчальному процесі,
- рефлексивності, тобто, усвідомлення студентами змісту засобів діяльності та власних індивідуальних змін,
- варіативності, коли зміст освіти повинен демонструвати велику кількість точок зору на проблему, відображати багатогранність її вирішення,
- підтримуючої мотивації,
- організації змісту освіти і діяльності студентів за модульно-блочною структурою.

Реалізація цих принципів має призвести до якісних змін в усіх елементах педагогічної системи.

На наш погляд, шляхом до реалізації всіх означених принципів є такий інноваційний вид науково-практичної, творчої діяльності студентів як робота над міждисциплінарними та трансдисциплінарними проектами.

Така робота сприяє

- виявленню внутрішніх резервів ефективного вирішення задачі оптимізації навчального процесу, насамперед, за рахунок перегляду напрямів підготовки та спеціальностей з метою їх укрупнення;
- створенню системи універсальних методологічних знань, які дозволяють проектувати майбутнє, заснованих на принципі фундаментальності освіти та ідеї синтезу усіх дисциплін, яка фокусує повний спектр закономірностей процесу пізнання;
- формуванню змісту освіти, який є орієнтованим на вирішення реальних проблем дійсності та критерії „знання – для діяльності”;
- здійсненню переходу від предметного принципу формування змісту освіти до створення міждисциплінарних та мультидисциплінарних курсів та програм навчання, які відображують цілісну картину професійної діяльності;
- урахуванню ціннісних орієнтацій кожного студента, особливостей процесів його мислення та стратегій поведінки;
- реальної активізації колективних, групових форм та методів роботи;
- зміні типів діяльності та ролі викладача і студента, формуванню їх відносин на принципах співробітництва та свободи вибору;
- формуванню міжкафедральних, міжфакультетських та міжвузівських колективів викладачів різних профілів діяльності для керівництва трансдисциплінарними студентськими проектами з вирішення реальних проблем дійсності;
- залученню студентів різних напрямів професійної підготовки та різних курсів навчання в роботу над проектами, що є включенням їх майже з першого курсу в реальну практичну діяльність через навчання;
- формуванню студента як повноцінного суб'єкта діяльності в процесі розв'язання навчально-професійних та професійних задач під індивідуальним керівництвом викладачів різних профілів.

Робота над створенням методології, технологій та визначенню механізмів здійснення мультидисциплінарних студентських проектів ведеться автором статті в Київському політехнічному інституті (нині Національний технічний університет України „Київський політехнічний інститут” – НТУУ „КПІ”) з 1978 року.

Дослідження проводились на зварювальному факультеті НТУУ „КПІ” (1978-1996 роки), саме тому, що спеціальності факультету визначаються багатовекторною міждисциплінарністю. Проблема міждисциплінарних та трансдисциплінарних зв'язків

вивчалася через напрямок професійної спрямованості курсів математичних дисциплін при підготовці кадрів по зварювальним спеціальностям. Вже тоді використовувався індивідуальний підхід до навчання студента з орієнтацією його на технологічний, конструкторський або управлінський вид майбутньої професійної діяльності; визначалася, в рамках самостійної, творчої, додаткової роботи за бажанням та здібностями студента, індивідуальна траєкторія роботи з математичними моделями, орієнтована на певний вид дипломної роботи; колективної роботи на реальному підприємстві ті інше. Робота велась сумісно з викладачами випускаючих кафедр, кафедри економіки та організації виробництва, керівниками діючих наукових установ та виробничих підприємств. Основною метою на той час було створення мотивації студента на глибоке вивчення дисциплін фундаментальної підготовки, зокрема, математики, як дисципліни та галузі науки, яка є основою міждисциплінарних зв'язків.

Результатами роботи були доповіді на студентських наукових конференціях інституту, публікації статей, включення студентів в наукову роботу випускаючих кафедр, створення банку професійно-орієнтованих задач, участь в конкурсах наукових робіт студентів, поступове формування (з першого курсу) математичного забезпечення дипломних робіт. Наведемо декілька проектів, розроблених студентами: „Номограми та їхнє застосування до вибору режиму дугового зварювання”, „Функції Беселя в розв'язанні задач про рух розплавів зварювальної ванни”, „Застосування методів математичної статистики до визначення бюджету часу самостійної роботи студентів”, „Апроксимація експериментальних залежностей для кутових деформацій”, „Про застосування методів Фур'є до розрахунку напруг в пласкому зварювальному з'єднанні” та інші.

Результатом роботи була узгодженість всіх курсів, насамперед, курсів фундаментальної підготовки; визначення математики як однієї з найважливіших дисциплін як студентами, так і викладачами випускаючих кафедр, сумісна робота автора, як математика, в галузі наукових та науково-методичних розробок на факультеті, випуску учбового посібника [2], присвяченого інноваційним технологіям самостійної роботи студентів, як творчого застосування знань, навичок та вмінь, одержаних при вивченні курсу вищої математики, до конкретних питань спеціалізації та виробництва.

Банк запропонованих авторських професійно-орієнтованих задач з математики безпосередньо пов'язаний з курсами „Теорія зварювальних процесів”, „Напруги та деформації при зварюванні”, „Розрахунок та проектування зварювальних конструкцій”, „Пайка металів”, „Технологія конструкційних матеріалів”, „Загальна фізика”, „Теоретичні основи електромеханіки”, „Опір матеріалів”, „Теоретична механіка”, „Теорія машин та механізмів”, „Системи автоматизованого проектування”, „Загальна хімія”, „Організація планування та управління виробництвом” тощо. Наведена методика та приклади професійно-орієнтованих типових розрахунків з курсу вищої математики, які пов'язані зі специфікою спеціальності та є базовим матеріалом для формування як типових розрахунків з курсів математичного профілю на старших курсах, так і курсових робіт зі спец глав математики, індивідуальної роботи студентів, які займаються за індивідуальною програмою, курсових та дипломних робіт по спеціалізованим дисциплінам.

До типових розрахунків включені навчально-професійні математичні моделі задач спеціальності, які є елементами реальних прикладних задач. Ці елементи в процесі навчання синтезуються в єдине ціле та складають математичну основу і модель реальної прикладної задачі, яка розв'язується в курсовій роботі з математики та спеціальності та органічно включається в дипломну роботу.

Робота над студентськими проектами, визначення специфіки тем типових розрахунків та курсових робіт проводилась з урахуванням бажання студентів, їх психологічного складу, в залежності від орієнтації майбутньої професійної діяльності.

Наведений банк задач використовувався як ілюстративний матеріал на лекціях та практичних заняттях з вищої математики, для самостійного опрацювання відповідного матеріалу; в комплексних контрольних роботах по перевірці знань по фундаментальним дисциплінам на старших курсах навчання.

З 1996 року в НТУУ „КПІ” створюються нові факультети гуманітарного профілю, в тому числі факультет соціології, який готує фахівців в галузі державного та соціального управління. Як відомо, студенти гуманітарних факультетів менш за все вмотивовані до вивчення курсів, зв'язаних з математикою. Тому втілення в життя принципу підтримуючої мотивації до вивчення дисциплін математичного циклу та застосування інформаційних технологій при розв'язанні відповідних математичних моделей стає особливо актуальним.

Студентські проекти спочатку були засновані на об'єднанні учбово-професійних задач міждисциплінарного характеру з циклів „Фінанси”, „Мікро- і макроекономіки”, реалізації моделей прикладних задач економіки та управління за допомогою пакетів прикладних програм для персоналу, наприклад, QSB, SPSS тощо. В проектах брали участь студенти перших двох курсів факультету соціології.

Приклади тем: „Модель неперервного обчислення відсотків у фінансовому аналізі”, „Виробничі функції”, „Моделі економічної рівноваги”, „Еластичність та її застосування в математичних моделях економіки”, „Математичні моделі довгострокового заощаджувального страхування”, „Задачі з параметрами та їх інтерпретація в економічній теорії”, „Проблема призначення”, „Сітьове планування”, „Теорія черг”, „Графи та їх застосування в техніці та економіці”, „Множинна регресія і прогноз”, „Деякі імітаційні моделі прогнозування”, „Підхід до прогнозування з точки зору метода Бокса-Дженкінса”, „Моделі часових рядів та прогноз в бізнесі” (з використанням пакету програм SPSS), „Нелінійна парна регресія та побудова економічної моделі з використанням електронних таблиць Excel”, „Моделі портфеля цінних паперів”.

Деякі проекти були пов'язані з гуманітарною та соціальною складовою застосування математики, історією математики та її розвитком від стародавніх часів до сучасності, психологією.

У рамках цих проектів розглядалися теми „Математика і музика”, „Ікона з точки зору проективної геометрії”, „Деякі математичні методи обробки результатів тестування в психології”, „Застосування емпірико-статистичних методів при встановленні авторства письмового документу”, „Геометрія інтертипних відносин”, „Як вивчає математику людина з обмеженням слуху і зору?”, „Математичні моделі „шлюбів” у первіснообщинному устрої”, „Комедія М.В. Гоголя „Одруження” та критерій χ^2 ”, „Біхевіоризм та математика (модель навчання Істіза)”, „Як теорія графів може допомогти в кулінарії або „Обід по-французьки” (з екскурсом в культуру кулінарії Франції)”, „Задача про запаси або як допомогти продавцю газет в його бізнесі”, „Теорія черг та задача розподілення обладнання на підприємстві”, „Деякі аспекти актуарної математики (страхування життя та страхування автомобілів)”, „Теорія ймовірностей і медицина”.

У рамках проектів, метою яких було розв'язання задач прикладного характеру, робились доповіді на наукових семінарах студентів, на науково-практичних конференціях, які визначали математичну базову інформацію відносно додаткових розділів математичних дисциплін та інформаційних технологій: теорія ігор, додаткові розділи теорії ймовірностей та математичної статистики; вивчення порівняльних можливостей пакетів Mathcad та Excel для чисельної реалізації стохастичних моделей; комп'ютерне імітаційне моделювання та інші.

Якщо спочатку в наукових семінарах та секції з сучасної математики науково-практичних конференцій факультету соціології приймали участь студенти факультету соціології та деякі студенти з інших факультетів, то в останні роки наш науковий міждисциплінарний семінар стає між університетським; в ньому приймають участь студенти 1, 2, 3, 4 та 5 курсів фізико-математичного факультету, факультету електроніки, інституту системного аналізу, інших технічних факультетів. Багатьом випускникам наші спільні дослідження визначають шляхи подальшої професійної діяльності, їхні дипломні роботи мають міждисциплінарний характер та є продовженням робіт, розпочатих на 1-2 курсах.

У рамках студентського проекту з виявлення тенденцій до творчої діяльності студентів у напрямі міждисциплінарних досліджень декілька років проводиться моніторинг побажань студентів відносно пропозицій до введення елективних та факультативних курсів математичного профілю.

У 2005 та 2006 роках науковий семінар з проблем сучасної математики та секція „Математика 21 століття” присвячені темі „Математичне та комп'ютерне моделювання

соціально-економічних систем в структурі підтримки прийняття рішень (аспекти реалізації міждисциплінарних досліджень та управління якістю)”.

Якщо в минулому році метою досліджень були аспекти стратегічного маркетингу та ефективного менеджменту управління вищим навчальним закладом, то в цьому році студентські проекти є суто реальними і присвяченими формуванню структури управління якістю конкретно в НТУУ „КПІ”, створення корпоративної культури нового рівня, позиціонування ВНЗ, створення нового бренду університету відповідно до сучасних умов розвитку.

Проекти цього року: „Автоматизація досліджень взаємовідносин в соціальних групах”, який має за мету визначення формальних та неформальних лідерів, їхніх психологічних характеристик, рекомендацій по корегуванню відносин в малій соціальній групі, моделювання ймовірного розвитку відносин в групі; візуалізації зібраних даних про фактичні та прогнозовані відносини.

Проект інформаційного забезпечення статистичного потенціалу з державної статистики за рахунок створення автоматизованих баз даних зведеної статистики (НТУУ „КПІ”).

Проект створення інформаційної бази даних з відповідних розділів соціальної статистики та статистики кар’єрного росту жінок – випускниць НТУУ „КПІ”.

Створені бази даних передбачається використовувати як інструмент підтримки прийняття стратегічних управлінських рішень на рівні НТУУ „КПІ”.

Усі проекти є не тільки трансдисциплінарними, а й міжфакультетськими. В цьому році в них бере участь не менше, ніж 60 студентів, які навчаються за спеціальностями: „Адміністративний менеджмент”, „Соціальна робота”, „Системний аналіз”, „Соціальна інформатика”, „Математика”, „Мікроелектроніка”, „Програмне забезпечення автоматизованих систем”, „Спеціалізовані комп’ютерні системи”, „Фізична та біомедична електроніка” та інші.

Література:

1. Преподавание в сети Интернет: учеб. пособие /Отв. редактор В.И. Солдаткин. – М.: Высшая школа, 2003. – 792 с.
2. Бахтина Г.П. Применение элементов сварочной специализации при изучении высшей математики. Учеб. пособие. – К.: УМК ВО, 1988. – 199 с.

Methodology, technologies and expertise in trans-disciplinary student projects implementation are offered as an innovative direction of scientific, research, practical and creative activity of technical university students.

УДК 378.147

*О.О. Безносок, В.Є. Лукін
м. Київ, Україна*

КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ «ОСНОВИ ПОБУДОВИ АСУ РТВ ПС»

Реальне впровадження телекомунікаційних технологій в освіту в Україні розпочалося в 1996 році Міжнародним науково-навчальним центром ЮНЕСКО/МПП (МННЦ). МННЦ у своєму підході до створення та розповсюдження дистанційних технологій навчання вперше з’єднав переваги, що надають нові комунікаційні технології з відповідними педагогічними технологіями.

Гнучке дистанційне навчання на основі телекомунікацій – це комплекс освітніх послуг (навчальний матеріал, технології, консультації, перевірка знань, тощо), що надаються учням за допомогою спеціалізованого телекомунікаційного інформаційно-навчального середовища, в основі якого лежить методологія, що націлена на індивідуальну (не залежну від місця та часу) роботу студентів зі спеціальним чином структурованим навчальним матеріалом, з різним рівнем спілкування з віддаленими експертами, викладачами та студентами.

Комп'ютерна технологія дистанційного навчання – це процедури (правила, рекомендації) ефективного використання комп'ютерних телекомунікаційних технологій для застосування педагогічних підходів та методів ДН, що націлені на досягнення цілі навчання.

Технологія проведення ДН тісно пов'язана з технологією розробки дистанційних навчальних програм.

Технологія розробки дистанційних навчальних програм – це сукупність процедур (правил, рекомендацій), що дозволяють на основі організаційної моделі розробки навчальної програми (дистанційного курсу) та обраного когнітивного підходу виконати: педагогічне проектування, реалізацію та оцінювання дистанційної навчальної програми.

Педагогічне проектування дистанційної навчальної програми на основі телематики – це розробка засобів представлення навчального матеріалу та вибір телекомунікаційних, інформаційних та педагогічних технологій ДН з урахуванням цілі навчання та стилів вивчення потенційної аудиторії. Саме тому необхідно враховувати не тільки технологічні аспекти ДН на основі телекомунікацій, але і методологічні аспекти проведення дистанційного навчання, тобто прогресивні педагогічні підходи та методики.

Одним із прогресивних підходів створення дистанційних курсів є підхід “педагогічне моделювання, педагогічне проектування та конструювання”.

Зупинимося більш конкретно на кожному з термінів.

Моделювання – дослідження об'єктів на їх моделях, створення та вивчення моделей реально існуючих предметів їх явищ (живих і неживих систем, інженерних конструкцій, різноманітних процесів – фізичних, хімічних, біологічних, соціальних) і конструйованих об'єктів (для визначення, уточнення їх характеристик, раціоналізації методів їх створення і т.д.) [1].

Модель – образ (в тому числі умовне або уявне зображення, опис, схема, графік, план, карта і т. д.) або прообраз (зразок) об'єкта або системи об'єктів (“оригінала” данної моделі), що використовується за деяких умов в якості їх “замісника” чи “представника” [1].

Педагогічне моделювання (створення моделі) – це розробка цілей (загальної ідеї) створення педагогічних систем, процесів або ситуацій і основних шляхів їхнього досягнення. Головною задачею педагогічного моделювання є побудова схеми(моделі) майбутньої педагогічної чи навчальної системи, на початковому етапі необхідно визначитися з технологіями, системами, середовищем, що будуть використовуватись, абстрактно уявити проект в цілому без конкретики.

При розробці дистанційного навчального курсу «ОСНОВИ ПОБУДОВИ АСУ РТВ ПС» була використана модель створення курсу у вигляді Web-сайту, з використанням мов програмування HTML та JavaScript. Вище перелічені мови програмування є мультиплатформеними а також пристосовані для видачі користувачу інформації в різноманітній формі. Web – інтрефейс забезпечує максимально гнучку та зручну навігацію.

Отже, дану модель можна використовувати не тільки як локальний інформаційний ресурс з зручним інтрефейсом та навігацією, а й як ресурс глобальної мережі Internet у оригінальному вигляді (в якості web-сайту), а також в платформах дистанційного навчання (LearningSpace, ILIAS, Прометей та ін.), які забезпечують середовище для здійснення навчання як у глобальній, так і в локальній комп'ютерних мережах.

Проектування (від латинського *projectus*, буквально – кинутий вперед), процес створення проекту – прототипу, прообразу майбутнього проекту, прообразу стану [1].

Термін “проектування” прийшов у педагогіку з технічної термінології. Там він означав створення випереджальної проекції того, що потім буде зроблено в реальності.

Проектування в освіті відноситься до соціального типу проектування і вимагає високої культури проектної діяльності.

Педагогічне проектування (створення конструкта) – це подальша деталізація створеного проекту (побудованої на попередньому етапі моделі), що наближає його до використання в конкретних умовах реальними учасниками виховних та навчальних відносин [2].

Педагогічне проектування, як відзначають багато дослідників (А.М. Дреер, Е.А. Крюкова, Р.Ф. Абдеев, Г.Л. Ільїн, Р.У. Богданова, В.С. Безрукова), – це попередня розробка основних деталей майбутньої діяльності учнів і педагогів. Слободчиков В.І. бачить у проектуванні механізм розвитку освіти, вищу форму інноваційної діяльності в освіті [3].

Розвиток педагогічного знання, ріст числа методів, засобів, форм виховання і навчання, виявлення все більшого числа чинників, що впливають на виховний та навчальний процес, роблять педагогічну діяльність надлишково складною, педагогічне проектування – функцією.

Як відомо, будь-які педагогічні процеси створюються для прискореного навчання та вдосконалення студента і педагога. Педагогічне проектування, завжди зв'язано з прагненням педагога організувати студенту таке середовище навчання, у якому студент міг би освоїти максимальну кількість матеріалу за мінімальний час з максимальним комфортом. У той же педагогічний процес має бути максимально наближений до реальних умов майбутньої професійної діяльності студентів. У педагогічному процесі за допомогою проектування створюється педагогічна технологія, що забезпечує розвиток його учасників.

Наприклад, В.М. Шепель виокремлює п'ять етапів проектування:

- 1) розробка концепції проекту (теоретичне обґрунтування);
- 2) розробка нормативно фіксованих етапів реалізації (процедурної частини реалізації);
- 3) розробка інструментальних засобів для реалізації етапів;
- 4) створення критеріїв виміру і методів визначення результатів реалізації задуму;
- 5) розробка захисту сеансу роботи користувача [4].

Найбільш повну характеристику етапів педагогічного проектування можна знайти в концепції орієнтованої освіти (В.В. Сериков). Логіка проектування педагогічного процесу представлена в такий спосіб:

- 1) розробка задуму;
- 2) діагностичне завдання мети;
- 3) визначення складу й умов, що ведуть до новотвору;
- 4) узагальнена характеристика педагогічної ситуації;
- 5) динамічне структурування процесу (розміщення в часі);
- 6) знаходження педагогічних засобів;
- 7) продумування варіантів поведінки педагога;
- 8) діагностика результатів [5].

Узагальнюючи особливості проектування педагогічного процесу, В.М. Монахов виділяє основні чотири рівні, на яких будується будь-яка технологія:

- 1) концептуальний, що становить стратегічні задачі, які розв'язуються технологією, описується сутність технології (основні елементи і компоненти);
- 2) процедурний, що розкриває сутність кожного компонента як окремо, так і в сукупності в процедурі створення, впровадження і розвитку нової педагогічної технології;
- 3) предметно-конкретний, що становить сутність, етапність, зміст конкретної розробки нової технології;
- 4) рівень матеріалізації технології – дається опис основних, можливих результатів, що завершують створення нової педагогічної технології [6, с. 14].

Проектування завжди припускає наявність певного інформаційного середовища, так наприклад раніше таким середовищем були: наукова література, семінари, конференції, безпосереднє спілкування.

З появою практично необмеженого інформаційно-комунікаційного простору з необмеженими інформаційними ресурсами і доступами до нього припускає концептуально інше проектування – проектування інформаційного середовища, технологічних засобів, програмного забезпечення й ін. Фактично проектувальна діяльність стає невід'ємною частиною освіти, а «саме знання, що повідомляється, повинне придбати форму проекту, тобто добутку людської діяльності» [7, с. 90]

Враховуючи можливості Web – інтерфейсу та сумісність з наявними зараз вимогами до навчальних курсів було спроектовано дистанційний курс за наступною схемою (Рис. 1).

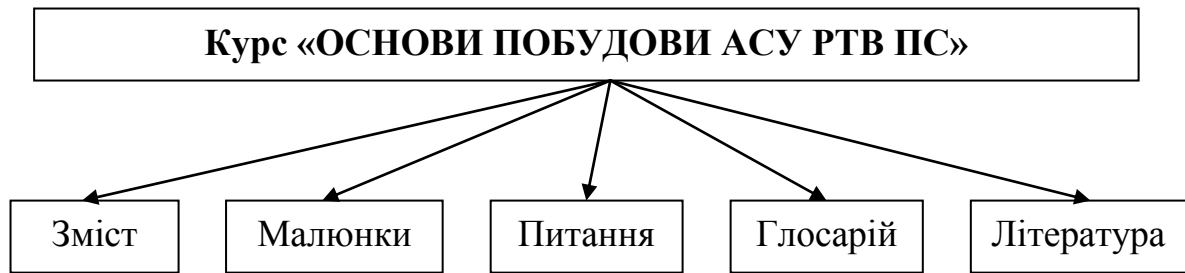


Рис. 1. Схема дистанційного навчального курсу „Основи побудови АСУ РТВ ПС”, де кожен пункт схеми у свою чергу можна розписати наступним чином:
– зміст дистанційного курсу (рис. 2);

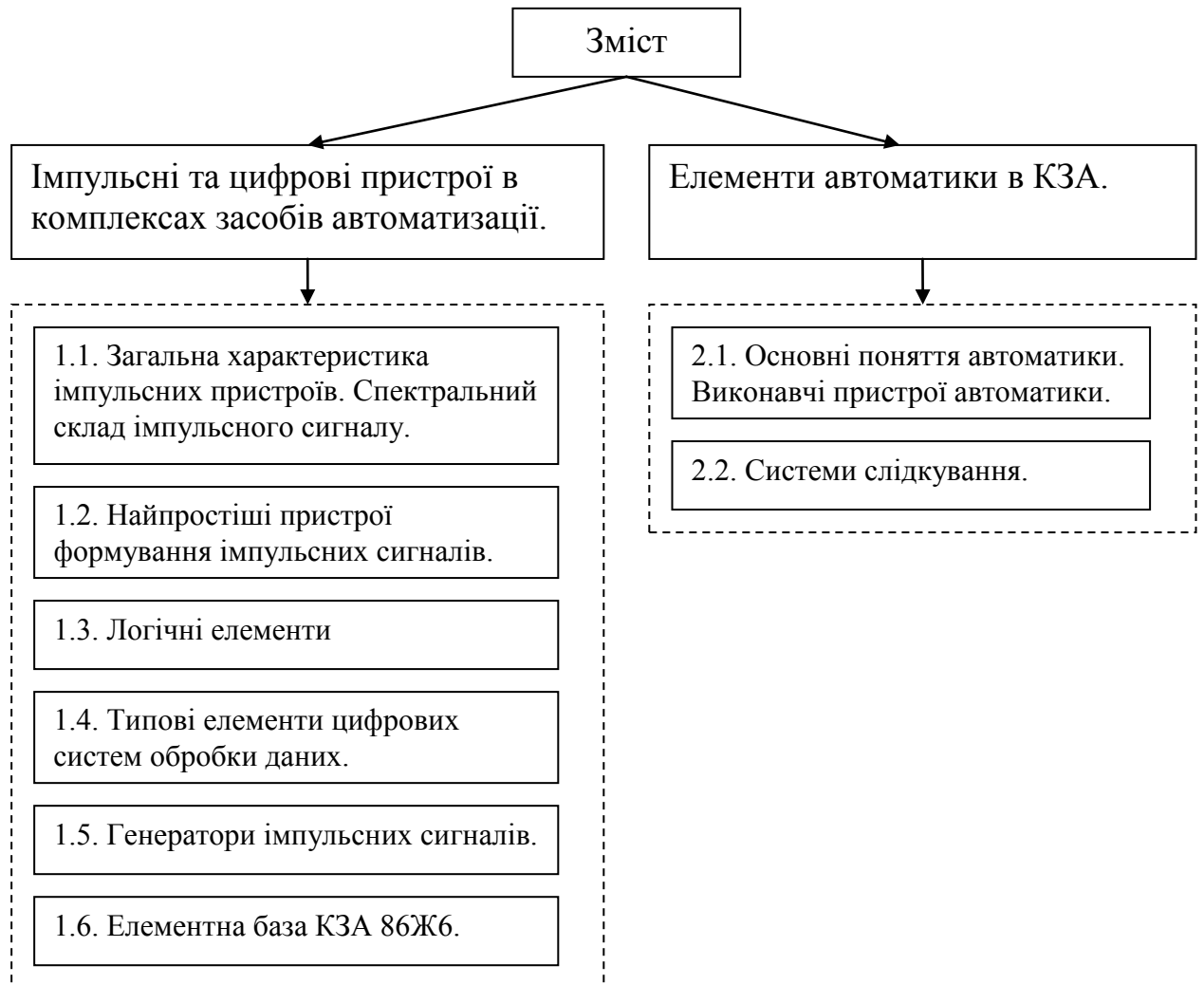


Рис. 2. Зміст дистанційного курсу
– малюнки до дистанційного курсу (рис. 3);

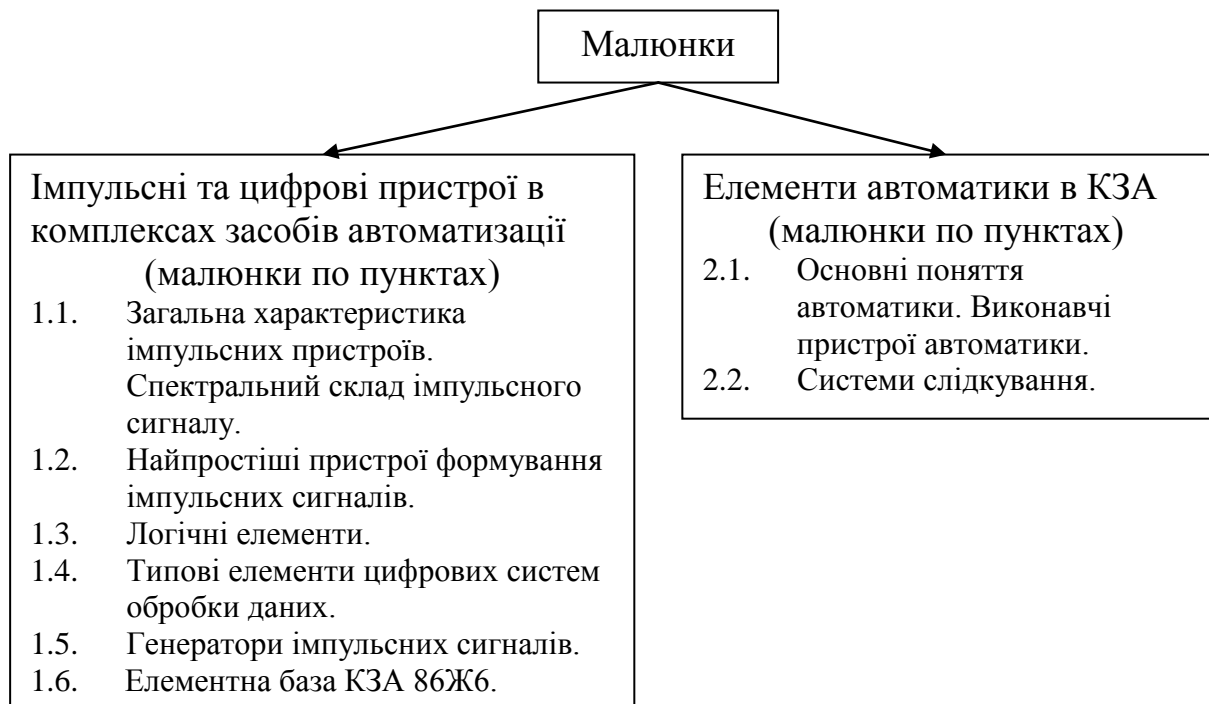


Рис. 3. Малюнки до дистанційного курсу

– питання матеріалу дистанційного курсу для закріплення (рис. 4);



Рис. 4. Питання матеріалу дистанційного курсу для закріплення

- література – список використаної літератури під час побудови курсу;
- глосарій – список скорочень та розшифровок основних понять, що зустрічаються в курсі.

Кожний пункт, у свою чергу розкладається на підпункти. А підпункт, у свою чергу, – це HTML сторінка з: теоретичною частиною, висновком, контрольними питаннями для закріплення підпункту.

Термін “конструювання” (від латинського слова *construere*) означає приведення в певну взаємодію різних предметів, частей, елементів.

Діяльність конструювання – це практична діяльність, спрямована на одержання певного, завчасно продуманого реального продукту, результату що відповідає певному призначенню. Найчастіше під конструюванням розуміють створення цілісної працюючої системи з розроблених і створених на попередніх етапах (моделювання, проектування) модулів, частин.

У випадку даного дистанційного курсу конструювання проводилось як створення меню навігації за окремими HTML сторінкам (підпунктам), створення посилань між сторінками для покращення навігації по курсу.

Розробка дистанційної системи зворотного зв'язку і спостереження за рівнем знань була проведена за допомогою різнорівневого контролю.

Для контролю засвоєння знань нами був використаний різноманітний досвід дослідників (В.П. Тихомирова, В.И. Солдаткина, Д.Э. Колосова й ін.) [8], у якому закладена система контролю, що складається з двох частин: явної і неявної.

Неявна частина – це питання в кінці інформаційних блоків виконання яких необов'язкове, але проте корисно для засвоєння теоретичного матеріалу.

Явна система контролю знань представлена тестами, точніше тестами досягнень. Тести забезпечують реалізацію керування процесами самонавчання на принципах зворотного зв'язку. Були розроблені тести у вигляді програми, яка дозволяє перевіряти знання з курсу за умов обмеженого часу на відповіді.

Самоконтроль здійснюється студентами шляхом відповідей на контрольні питання або тести за розділами навчальної програми.

На кафедрі МПЗ АСУ Військового Інституту Київського Національного університету ім. Тараса Шевченка проводиться навчальний процес за допомогою платформи дистанційного навчання Learning Space. Learning Space містить у собі один центральний модуль, названий Learning Space Central і п'ять спеціальних модулів – Schedule, MediaCenter, CourseRoom, Profiles, Assesment Manager. Ці інтерактивні модулі (бази даних), забезпечують роботу з курсами: виконання вправ та контрольних завдань, проведення семінарів і дискусій. Одержання консультацій викладачів і навчальних матеріалів з електронних бібліотек і ін.

У центральному модулі Learning Space Central студенти одержують доступ до даного курсу. А матеріал курсу розміщується в модулі MediaCenter. Студенти за допомогою даного модуля виконують призначені завдання, одержуючи доступ до необхідної інформації, що знаходиться, в тому числі, і поза Learning Space. В модулі Assesment Manager проводиться розробка тестів і відстеження результатів їхнього виконання. Розроблені тести викладач відсилає у модуль Schedule. За допомогою диспетчера оцінок можна оцінювати результати виконання тестів.

Доступ студентів в освітнє середовище Learning Space можливий як у процесі використання клієнтських програм Lotus Notes, так і за допомогою стандартних Web-браузерів, що підвищує гнучкість і доступність середовища навчання. Слід зазначити, що остання версія сімейства продуктів Learning Space одержала подальший розвиток у напрямі розширення їхніх функціональних можливостей і підвищення ефективності дистанційного навчання. У результаті в розпорядженні користувачів виявилися віртуальні робочі дошки, відеоконференцзв'язок, спільне використання додатків і інші засоби проведення і підготовки дистанційних занять.

У процесі моделювання, проектування, конструювання був розроблений навчальний посібник «ОСНОВИ ПОБУДОВИ АСУ РТВ ПС» розрахований на студентів і курсантів, які навчаються за спеціальністю, пов'язаною з вивченням комплексу засобів автоматизації 86Ж6.

Завдяки обраній технології та обраному проектуванню складових курсу можлива, при потребі, модернізація будь-якого рівня (тобто підтримка в актуальному стані), отже, вчасно можна реагувати на новітні теоретичні і практичні досягнення в даній предметній області,

посібник зручний для індивідуалізації навчання, сумісний з сучасними вимогами до подання навчального матеріалу.

Література:

1. Советская Энциклопедия. (В 30 томах). Изд. 3-е. – М.: Сов. Энциклопедия, 1970 – 1978.
2. Безрукова В. С. Педагогика. Проективная педагогика: Учебное пособие для пед. институтов и техникумов. – Екатеринбург: Издательство «Деловая книга», 1996.
3. Свободчиков В. И. Основа и смысл инновационной деятельности в образовании. // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения. – Материалы научно практической конференции. – М., 1999.
4. Designing Courses for Distance Learners // Institute for Distance Education University of Maryland System, 1994.
5. Саранов А. М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методологи, теория практика: Монография. Волгоград, 2000.
6. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса: Монография. – Волгоград: Перемена, 1995.
7. Колисниченко В. С. Царицынские школы: История и опыт (1773-1917). – Волгоград: Оптим, 1993.
8. Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы. Материалы Шестой международной конф. По дистанционному образованию (Россия, Москва 25-26 нояб. 1998г.) / Под ред. Тихомирова В.П., Солдаткина В.И., Колосова Д.Э. – М.:Изд-во МЭСИ, 1998.

In the article the conception of creating the distant educational course is described witch is based on the pedagogical modeling and engineering together with the hypermedia technology construction.

УДК 37.013.8

А.В. Бичок
м. Тернопіль, Україна

РОЛЬ ІНТЕРНЕТУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ І МЕНЕДЖМЕНТУ

Розв'язання складних проблем сучасного соціально-економічного і політичного розвитку України в умовах ринкових відносин ставить перед вищою школою завдання переходу до формування висококваліфікованих спеціалістів. В Указі Президента України «Про основні напрямки реформування професійної освіти в Україні (1996 р.)» підкреслюється, що професійна освіта не була зорієнтована на підготовку працівників до роботи в умовах ринкової економіки.

Досягнення мети освіти в нових економічних умовах стосовно всебічного розвитку людини як особистості та її найвищої цінності для суспільства зумовлює як нагальну проблему обґрунтування нових підходів до підготовки спеціалістів, які поєднували б глибокі фундаментальні теоретичні знання з ретельною практичною підготовкою. Особливого значення в період переходу до ринкових умов господарювання, яке супроводжується значними змінами у взаємовідносинах між учасниками економічної діяльності, набуває проблема гуманітарної якості підготовки випускників економічних університетів у зв'язку з їх майбутньою поліфункціональною професійною діяльністю.

Вищесказане визначає актуальність проблем використання Інтернету при підготовці фахівців міжнародного бізнесу та менеджменту.

Програма з іноземних мов для вищих економічних закладів освіти передбачає навчання студентів старших курсів професійно-спрямованого монологічного, діалогічного та ситуативного мовлення [2, с. 15]. З метою досягнення комунікативної компетенції студентів, а також у зв'язку з швидким розвитком нових інформаційних технологій – все більш інтенсивно використовуються служби Інтернету для навчання і здійснення іншомовної міжкультурної комунікації [3, с. 22].

Аналіз літератури показав, що поняття «інформаційні технології» є предметом дослідження багатьох учених: R. Donath, M. Grüner, Е.С. Полат та ін., проте теоретичний аналіз показав, що найбільш вивчена проблема підготовки студентів педагогічних вищих

навчальних закладів, а тому мета статті полягає в тому, щоб представити теоретичне обґрунтування та практичне застосування Інтернету при підготовці менеджерів-економістів.

Інтерес до міжкультурного спілкування на іноземних мовах представляють, в першу чергу, чотири служби Інтернету:

1. WWW – надає доступ до актуальної та аутентичної інформації на будь-яку тему чи проблему, можливість «відвідання» веб-сайтів, загрузку додаткових матеріалів в персональний комп'ютер і роботу з ними. Передбачаються наступні види роботи:

- а) читання різних видів;
- б) отримання додаткових матеріалів із наступним виконанням вправ.

2. E-Mail (електронна пошта) – надає можливість листування з носієм мови, проведення міжкультурних проектів, взаємонавчання та інше. Подана служба передбачає наступні види роботи:

- а) лист (підготовлене монологічне мовлення);
- б) читання;
- в) взаємна корекція.

3. Foren чи UseNet (телеконференції) – передбачає участь в обговоренні будь-якої теми чи проблеми в формі полілогу (дискусії), можливість обговорення тем і проблем, пов'язаних з вивченням іноземної мови, обмін досвідом, видами роботи тощо. Передбачаються наступні види роботи:

- а) лист (монологічне мовлення без підготовки);
- б) читання (вивчаюче і оглядове).

4. Chatrooms чи IRS (розмови/бесіди в реальному часі) – надає можливість брати участь в спілкуванні (в формі діалогу чи полілогу), синхронне письмове та усне повідомлення:

- через клавіатуру;
- за допомогою магнітофону.

Подана служба передбачає наступні види роботи:

- а) лист (діалогічне мовлення без підготовки);
- б) читання в діалозі;
- в) мовлення без підготовки;
- г) аудіювання в діалозі [4, с. 19].

Потрібно зазначити, що регулярне використання Інтернету робить процес навчання іноземної мови студентів більш привабливим, оскільки вони отримують необмежений доступ до цікавих країнознавчих, економічних, політичних матеріалів, які вигідно відрізняються від застарілих текстів у підручниках. По-перше, це стосується таких економічних тем як «Європейський Союз», «Валюта», «Світовий банк», «Реклама», «Підприємницька діяльність» та багато інших. Завдяки електронній пошті і chat (chat – англійське слово, яке означає «розмова», «бесіда») студенти можуть спілкуватися зі своїми однолітками в багатьох країнах світу, де німецька мова є рідною мовою, або вивчається як іноземна.

Особливу роль відіграє таке спілкування для студентів економічних вузів, зокрема для майбутніх фахівців міжнародного бізнесу та менеджменту. Вони збільшують свій словниковий запас, дізнаються про найновішу інформацію в Європі та у світі, мають можливість порівняти систему економіки та її галузі, розвиток своєї країни та інших. Окрім того, студенти можуть самі підібрати необхідний матеріал на заняття і «відчувати» себе більш самостійними та впевненими [5, с. 40].

Дуже важливим є той факт, що інформація, яку можна отримати з Інтернету, є завжди актуальна, аутентична за змістом, формою та функціями, підготовлена професіоналами, високої якості, кольорова, з фотографіями, графіками та діаграмами (або навіть і мультимедійна), відповідає індивідуальним потребам та інтересам студента, «розвантажує» підручник від великих інформаційних текстів на користь мотивуючих текстів без обмеженого «терміну придатності» і на користь вправ.

Проте, поряд із перевагами, є і деякі недоліки, перш за все, великий обсяг інформації та її складність. Аутентична інформація не створюється, як правило, для навчальних цілей, тому вона не є структурована та методично-опрацьована [4, с. 20]. У такому випадку

студентам потрібно правильно оцінити інформацію, опрацювати її, порівняти з тією, яка була отримана раніше і відібрати необхідний мінімум для своєї мети [8, с. 56].

Необхідно відзначити також те, що за допомогою служб Інтернету самі студенти приймають активну участь в створенні свого навчального та культурно-мовного простору, тобто навчально-методичний комплекс повинен стати настільки «відкритим», щоб не обмежувати тих, хто навчається лише використовуючи підручник (на жаль, це саме те, з чим ми маємо справу сьогодні), але і залишатися на стільки «закритим», щоб врятувати його від хаосу некерованого управління іноземною мовою у віртуальному світі [1, с. 20].

Завдяки новим інформаційним та комунікативним технологіям може здійснитися мрія про індивідуальний підручник, який будуть створювати для себе студенти. На сьогоднішній день спеціалістами з Інтернету, методистами та лінгвістами вивчаються, досліджуються та випробовуються нові прийоми та форми роботи з використанням служб Інтернету; оскільки робота в Інтернеті, де є відсутній викладач, де студент працює лише з персональним комп'ютером, знімає багато психологічних бар'єрів (страх перед оцінкою, бажання не осоромити себе та інші), розвиває самостійність та ініціативність.

За допомогою всесвітньої мережі для студентів економічних вузів зі спеціальністю «Міжнародна економіка» є можливими нові цікаві форми індивідуальної, групової роботи та роботи в парах: міжкультурні проекти різноманітних видів, групове листування, взаємонавчання в тандемі, збір матеріалів для традиційних проектів та інших цілей. Вони мають можливість брати участь у професійних телеконференціях, семінарах, а також отримувати необхідну інформацію [7, с. 200].

Вказані вище служби Інтернету пропонують справжній міжкультурний діалог в новій формі, яка істотно відрізняється від навчальних або реальних ситуацій, а також традиційного листування. Матеріали, які є розміщені у веб-сайтах, включають актуальні додаткові матеріали, вправи (які можна виконувати в режимі online чи завантажити у власний комп'ютер), так звані «авторські програми», поради і допомогу в організації самостійної роботи, адреси для листування по електронній пошті (на сьогоднішній день такі веб-сторінки мають лише декілька німецьких навчально-методичних комплексів).

Оскільки подальша спеціалізація випускника пов'язана із закордонними поїздками, контактами з іноземцями – користування всесвітньою мережею Інтернет стає все більш необхідною умовою отримання та передання інформації з будь-якої спеціальності. Основна інформація в мережі є на англійській та німецькій мовах. Потрібно зазначити також, що стрімко розвиваються інформаційно-предметні «середовища» в Інтернеті і на інших мовах.

Специфіка предмету «Міжнародна економіка» полягає в тому, що головними компонентами змісту навчання є не лише економічні дисципліни та іноземна мова як основи науки, а й способи діяльності – говоріння, аудіювання, читання, письмо, що є необхідними в майбутній діяльності менеджера. Потрібно також звернути увагу на те, що навчати мовленню можна лише в «живому спілкуванні», а для цього потрібен комп'ютер. Комп'ютерна програма, CD-ROM диск, якими би інтерактивними вони б при цьому не були, можуть забезпечити лише спілкування з машиною, а не з живою людиною. Виняток становлять комп'ютерні телекомунікації, коли студент вступає в живий діалог (письмовий чи усний) з реальним партнером – носієм мови. Крім того, комунікативна компетенція тісно пов'язана з лінгвістичною, країнознавчою, що містить політичну, економічну, культурологічну інформацію [6, с. 14].

Проте, доцільно зазначити також і те, що студент може не тільки самостійно працювати з персональним комп'ютером, а й на занятті. Однак, при цьому потрібно враховувати конфігурацію комп'ютера, який буде використаний у тому випадку, якщо він обладнаний звуковим плато, звуковими колонками, відеокамерою для проведення відеоконференцій з партнерами.

Використання такого комп'ютера дає можливість:

- підібрати ті чи інші аутентичні матеріали для читання;
- записати звукову інформацію (виступи політичних чи державних діячів, носіїв мови);
- провести усне обговорення повідомлень, які були отримані електронною поштою;

- провести дискусію чи лінгвістичний аналіз певних повідомлень, усних чи письмових висловлювань носіями мови, які містять фразеологізми, реалії, ідіоми, прислів'я, приказки, неологізми і відображають специфіку функціонування мови;
- використовувати (хоча б фрагментарно) художні твори авторів країни, які можна отримати у віртуальних бібліотеках і використовувати для проектів, дискусій;
- використовувати матеріали граматичних, а також лексичних довідників, словників, навчальну інформацію дистанційних курсів;
- застосовувати на занятті найновішу інформацію з економічного життя країни.

Таким чином, використовуючи інформаційні ресурси мережі Інтернет, можна, інтегруючи їх в навчальний процес, розв'язати цілу низку завдань:

- удосконалити: навички і вміння читання, безпосередньо використовуючи матеріали мережі різного ступеня складності; вміння аудіювання на основі аутентичних звукових текстів мережі Інтернет; навички діалогічного, монологічного та ситуативного мовлення на основі проблемного обговорення матеріалів; вміння писемного мовлення, індивідуально чи письмово складати відповіді партнерам, брати участь у підготовці рефератів, творів;
- поповнити: словниковий запас як активний, так і пасивний лексику сучасної іноземної економічної термінології;
- ознайомитися: з країнознавчими відомостями, які вміщують в собі мовленнєвий етикет та його особливості в умовах спілкування, культуру, традиції та звичаї;
- сформувати: стійку мотивацію іншомовної діяльності, використання «живих» матеріалів, обговорення не тільки запитань до текстів підручника, але і «гарячих» проблем, які цікавлять всіх і кожного [6, с. 17].

Особливо цікаво використовувати матеріали Інтернету при роботі над проектом. Міжнародні телекомунікаційні проекти унікальні для нас тому, що вони дають можливість створити реальне мовне середовище. Жоден інший метод та різноманітні технічні засоби не дали б нам створити такі умови. Міжнародні проекти, які організуються в мережі Інтернет на основі спільної проблеми, дослідження, розв'язання і важливість якої є цікаве для партнерів різних країн, створює справжнє мовне середовище [6, с. 18].

Учасники роботи над проектом займаються проблемами, розмірковуваннями, дослідженнями, пошуком та збиранням необхідної інформації, її обговоренням між собою і з партнерами. У роботі над проектом залучені практично найрізноманітніші можливості і ресурси мережі Інтернет. Пошук необхідної інформації залучає учасників проекту у віртуальні бібліотеки і кафе, музеї, бази даних, на різноманітні інформаційні й освітні сервери. Необхідність живого спілкування з реальними партнерами залучає його учасників до можливостей електронної пошти телеконференцій, чат технологій (IRC) (чат – вільна бесіда/розмова користувачів, які знаходяться в даний момент біля екранів своїх комп'ютерів). Необхідність підготовки спільного продукту того чи іншого проекту, який є презентований кожним учасником у своїй аудиторії (групі) чи на спеціально створених для цієї мети веб-сторінках мережі Інтернет, потребує звернення до текстових та графічних редакторів, застосування різноманітних програм мережі, які дозволяють використовувати графіку, мультиплікацію, тобто мультимедійні засоби. Таким чином, проект стає міжпредметним.

Аналогічна робота проводиться і по відношенню до аудіювання. Можна скористатися також і послугами чата, телеконференції чи електронної пошти, щоб отримати думку носіїв мови, громадян країни, яка нас цікавить. Дискусія, обговорення, рольові ігри є найбільш ефективними методами роботи у таких випадках. Для досягнення позитивного результату створюються мікрогрупи співробітництва, в яких опрацьовується та чи інша проблема, презентується і виноситься на загальне обговорення всієї групи з метою її вирішення. «Жива» дискусія, в якій зацікавлені студенти, допомагає удосконалити не тільки мовленнєву практику, але і формує стійку мотивацію до процесу діяльності. Поряд із спільними телекомунікаційними проектами студенти можуть самостійно працювати над удосконаленням своїх знань. Для цього в мережі існує велика кількість різноманітних курсів для різних категорій тих, хто навчається, що застосовуються для самоосвіти чи під керівництвом викладача (дистанційні курси) [6, с. 19].

Необхідно виділити також інструментальний, когнітивний, мовний, соціальний та емоційно-афектний аспекти, що є взаємопов'язані і суттєво впливають на використання комп'ютерних технологій у процесі навчання.

Отже, інформативність Інтернету та велика його роль в підвищенні мотивації навчання, можливість використовувати електронну пошту, банки даних, різноманітні енциклопедії, брати участь у міжнародних телекомунікативних проєктах, чатах сприяють реалізації цілей і завдань навчального процесу.

Література:

1. Бориско Н.Ф. Концепция УМК для практической языковой подготовки учителей немецкого языка: Монография. – К.: Изд. центр КГЛУ, 1999. – 268 с.
2. Чуб М.П. Програми дисциплін соціально-гуманітарного циклу для підготовки бакалаврів з економіки. – К.: КДЕУ, 1994. – 103 с.
3. Драб Н.Л. Комплекс вправ для навчання іншомовного професійно-спрямованого монологічного мовлення студентів-економістів // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 22-25.
4. Бориско Н.Ф. Тенденции развития учебно-методических комплексов с учетом новых информационных и коммуникационных технологий (Интернет) // Іноземні мови. – 2001. – № 3. – С. 19-21.
5. Макаревич И.Г. Использование Интернета на уроке немецкого языка // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 5. – С. 40-43.
6. Полат Е. С. Методика // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 14-19.
7. Bubenheimer F. E-Mail Projekte im Deutsch als Fremdsprache – Unterricht // Neusprachliche Mitteilungen. – 1998. – № 51/4. – S. 197-202.
8. Tschirner E. Kommunikation und Spracherwerb per Computernetz. Blick auf einige Forschungsergebnisse // Fremdsprache Deutsch. – 1999. – Heft 2/21. – S. 54-58.

The rapid growth of new information and communicative technologies stimulates realization of foreign cross-cultural communication. The Internet plays a special part for the future specialists in international business and management, as information which can be received is always actual, authentic by a content, a form and functions, and besides it is of high quality, geared-up by professionals, corresponds individual needs and interests of students. It is directed on realization of aims, increase of motivation studies and professional training in the conditions of market economy.

УДК 371. 132 (045)

О.М. Галус
м. Хмельницький, Україна

РОЗВИТОК ФАХОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТА ЯК УМОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Постановка проблеми у загальному вигляді. Необхідними умовами функціонування будь-якої соціальної системи є ситуація, коли між особистістю та середовищем її життєдіяльності не просто складається стан рівноваги, а відбуваються мінливі, постійно взаємодоповнюючі стосунки. Суб'єкт діяльності і соціум, до якого той входить, є взаємопов'язані сутності, де вплив або реалізація однієї з сторін не є гарантом загальної успішності. Необхідні зовнішні та внутрішні умови, щоб процес розвитку людини на її фізичному, психічному, соціальному, особистісному та пропедевтично-професійному рівні йшов гармонійно і неперервно.

Особливого значення набувають адаптаційні процеси в педагогічних системах, що зумовлено низкою обставин: а) сам процес навчання є динамічним, адже йде постійне оновлення навчального матеріалу; б) в процесі навчання відбувається не лише засвоєння певної інформації, а й розвиток всіх механізмів взаємодії людини з оточуючим світом; в) порушення адаптаційних процесів можуть призводити до суттєвих викривлень, деформацій в особистісному розвитку студентів, зниженню їхнього творчого потенціалу, блокуванню механізмів активності.

Процес адаптації, як відомо, є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів. Це зумовлюється, перш за все, універсальністю цього явища. Адже адаптаційні процеси об'єктивно зумовлені будь-якими динамічними змінами, що відбуваються у різноманітних системах.

Провідне місце у вивченні проблем професійної адаптації студентів до навчання у педагогічному ВНЗ посідає аналіз стану фахової (або професійної) *спрямованості особистості*, яка, в свою чергу, виступає і важливим компонентом психічного життя людини взагалі. Спрямованість – найважливіший компонент внутрішньої психологічної структури, що певним чином перетворює, визначає всі дії і вчинки людини, способи прояву всіх інших її психічних властивостей.

Досліджувана проблема зумовлена наявністю протиріччя між намаганням ВНЗ створити необхідні умови для успішної професійної адаптації студентів, з одного боку, та недостатньо активною їхньою фаховою (професійною) спрямованістю. Розв'язання даного протиріччя позитивно впливатиме на професійну адаптацію студентів взагалі та активізацію їхньої пізнавальної діяльності, підвищення успішності навчання, поліпшення наукової діяльності зокрема.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.

Відомо, що проблема професійної адаптації студентів знайшла своє відображення у наукових працях Г.М. Александрова [1], А.І. Новодворскіса [6], О.Г. Мороза [5], В.А. Семиченко [9], Д.А. Андреевої [2], О.І. Зотової [3] та ін. Проте, проблема розвитку фахової спрямованості особистості в контексті неперервної освіти та її вплив на проходження професійної адаптації студентів досліджена недостатньо.

На думку деяких авторів, професійна адаптація – це процес вироблення оптимального режиму цілеспрямованого функціонування особистості, тобто, приведення її в конкретних умовах часу і місця в такий стан, коли вся енергія, всі фізичні сили людини спрямовані і витрачаються на виконання головних професійних завдань. Такий стан досягається перетворенням зовнішніх умов життєдіяльності, які переживаються як нові, незвичні, у “свої”, внутрішні умови. У результаті професійної адаптації людина чинить невимушено.

Формулювання цілей статті. Метою даної статті є висвітлення проблеми розвитку фахової (професійної) спрямованості студентів та її вплив на професійну адаптацію, формування потреб у процесі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження... Розвиток фахової (професійної) спрямованості студентів у процесі професійної адаптації є актуальним тому, що сформовані позитивні внутрішні мотиви до навчання, прагнення до постійного підвищення свого професійного рівня у майбутньому стане основою і стимулом у їхній неперервній освіті. Неперервна освіта розглядається дослідниками як “довічний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості та всебічне збагачення її духовного світу, що включає дитячо-юнацьку освіту й освіту дорослих” [7].

У найбільш загальному вигляді під спрямованістю розуміють систему спонукань, які визначають вибірковість ставлення людини до навколишнього світу, та об'єкти, на які спрямована її активність. Ця система охоплює різноманітні сторони життя людини, а утворюючи її структурні елементи проєктуються на всі життєві події, незалежно від рівня їхньої масштабності.

Поняття спрямованості в сучасній психології є надзвичайно широким і недостатньо визначеним. Ще не склався уніфікований підхід, який дозволив би однозначно визначити сутність спрямованості як явища людської психіки та місця її в адаптаційних процесах. Окремі автори вкладають у визначення спрямованості різний зміст, обумовлений: а) особливостями трактування цього поняття в рамках відповідних концепцій; б) специфікою рівня явищ, досліджуваних у кожному конкретному випадку; в) складом елементів, які включаються в структуру спрямованості. У той самий час, незалежно від сутності авторських підходів, беззастережно визнаються такі ознаки спрямованості: а) спрямованість вбирає в себе найстійкіші збудники, які впливають на діяльність людини і визначають її вибір, рівень реалізації і якість; б) спрямованість є інтегрованим утворенням, всередині якого

існують складні ієрархічні відносини; в) наявність спрямованості робить активність людини відносно незалежною від безпосередніх умов.

У сучасній психології спрямованість розглядається в двох найбільш глобальних позиціях: як атрибут особистості і як атрибут діяльності.

Представники *особистісного підходу* розглядають спрямованість як систему відносин, які охоплюють сутнісні характеристики соціально-психологічного розвитку людини: до себе, навколишньому світу, праці, інших людей. У цьому відношенні спрямованість за змістом фактично збігається з характером. Однак, якщо відносини, розглянуті в структурі характеру, вирізняються своєю змістовною стороною, то відносини в структурі спрямованості особистості ієрархізуються за ціннісно-змістовною ознакою. Спрямованість особистості є головним чинником її самореалізації, вона підкоряє собі усі форми активності людини. Особливо в процесі особистісної (психологічної) адаптації студентів до навчання висока особистісна спрямованість сприяє їх впевненості, цілеспрямованості. Особистісна (психологічна) адаптація відображає той загальний результат адаптації, коли людина відчуває психологічний комфорт від ситуації свого життя, приймає її як конструктивно значущу, яка відкриває подальші перспективи розвитку.

Показниками особистісного рівня адаптації можуть бути: зниження особистісного рівня тривожності; домінування позитивних емоцій (оптимістична гіпотеза); відсутність бажання змінити ситуацію життя; стійка, адекватна самооцінка; впевненість у собі, власних силах, здатність вирішити ситуації свого життя тощо.

У *діяльничному підході* спрямованість розглядається як система спонукань або мотивів, які визначають проходження певного виду діяльності. Спрямованість діяльності є результатом домінування найактуальніших мотивів поведінки, що в силу їхньої затребуваності і повторюваності створюють стійку мотиваційну структуру. Особливо актуальною діяльнісною спрямованістю є в процесі початкової діяльнісної (або професійної) адаптації студентів до навчання в умовах педагогічного ВНЗ.

Професійна адаптація відображає здатність людини виконувати дії, що складають зміст певної діяльності. По-перше, це передбачає засвоєння нових дій, по-друге – подолання вже напрацьованих навичок, які в нових умовах є недоцільними, по-третє – часові витрати на виконання цих дій.

Показниками адаптації до діяльності можуть бути: наявність (або уникнення) труднощів та помилок у виконанні основних видів діяльності, доцільний розподіл навантаження протягом доби, тижня тощо.

На початкових курсах навчання, коли умови ВНЗ вимагають від студента дотримання ним певних норм, правил, удосконалення навичок навчальної діяльності, процес професійної адаптації студента до навчання буде успішним, якщо діяльнісна спрямованість його висока.

Поділ особистісного і діяльнісного підходів не є взаємовиключним. Часто в роботах, присвячених специфічним проблемам спрямованості (у першу чергу, професійної) вони поєднуються. При цьому в структурі спрямованості виділяють особистісний і процесуальний компоненти. До особистісного рівня відносять потреби, бажання, інтереси, ідеали, переконання, світогляд, рівень домагань, самооцінку, ціннісні орієнтації людини. Складовими процесуальної спрямованості виступають: когнітивний компонент (наявність знань у певній галузі, прагнення їх поповнювати, потреба в самопізнанні і саморозвитку відповідно до вимог даної сфери діяльності), емоційно-оцінковий (позитивне ставлення до даного виду діяльності), поведінковий (активність в оволодінні відповідним видом діяльності, професією).

Подальший аналіз спрямованості особистості потребує визначення структури спрямованості, тобто, необхідно показати утворюючі її структурні елементи і розкрити зв'язки між ними. Однак складність такого підходу до будь-якого психічного явища визначається тим, що воно ніколи до кінця не може бути розкладене на структурні елементи за якоюсь однією ознакою. Це цілком відноситься і до спрямованості, щодо якої важко підібрати однозначний і завершений спосіб структурування.

Спрямованість може бути класифікована за принципом активності. Цей прийом особливо розповсюджений у науковій школі психоаналізу, де стверджується, що кожній

людині властиві дві тенденції (інстинкти), які визначають її життєву спрямованість: прагнення до життя, активності, самотворенню (“лібідо”) і прагнення до смерті, пасивності, саморуїнуванню (“мортидо”). Вважається, що перевага тієї або іншої тенденції і визначає відповідну спрямованість людини: конструктивну або деструктивну.

Спрямованість людини може бути звернена на зовнішню сторону – тоді її більше цікавлять явища і події навколишньої дійсності; але може бути орієнтована й усередину – тоді її більше цікавитиме власне психічне життя.

Можна структурувати спрямованість за ступенем усвідомленості утворюючих її структурних елементів. До усвідомлених спонукань відносять бажання, мотиви, потреби, інтереси, нахили, переконання, ідеали, світогляд. До неусвідомлених спонукань відносять установки і потяги.

Розрізняють види спрямованості за тими об’єктами або змістом діяльності, що для конкретної людини стають реальними збудниками активності, визначають зміст її життя. Для одних подібним об’єктом стає професія, для інших – наука або мистецтво, для третіх – бажання залишити свій слід в історії, у пам’яті нащадків, для четвертих – сім’я і діти, для п’ятих – слава, пошана або влада, для шостих – багатство тощо.

Сьогодні в психології складні явища розглядаються з позицій системно-структурного підходу. З позицій цього підходу спрямованість розглядається як динамічна функціональна структура, що включає в себе ряд елементів різного ступеня ієрархічності.

Згідно з К.К. Платоновим [8] елементами *структури спрямованості* (і одночасно певними формами спрямованості) виступають: а) потяг – примітивна форма, що проявляється через переживання невизначеної, недиференційованої, слабо усвідомлюваної потреби (найчастіше біологічної); б) бажання – більш висока форма детермінації, бажане вже усвідомлюється людиною як те, до чого вона прагне, як об’єкт бажання; в) намір – результат чіткого усвідомлення потреби, умов, необхідних для її здійснення, засобів, які потрібно використовувати; г) інтерес – емоційно підкріплена спрямованість на предмет, що має в основному пізнавальний характер, емоційно забарвлений прояв пізнавальної потреби; д) нахили – схильність до певної діяльності; поняття інтерес і нахил тісно пов’язані: нахил – це реалізація інтересу в конкретній діяльності; е) ідеал – ієрархічно більш висока форма спрямованості, кінцева мета індивідуальних устремлінь; ідеали втілюються в конкретних образах, уявленнях про те, на кого людина хоче бути схожою, до чого прагне у своєму житті; є) світогляд – формується під соціальним впливом і виявляється в системі поглядів і уявлень індивіда про світ та його закономірності (навколишні явища, природа, суспільство, людство), ставленні до дійсності, життєвих цілей; ж) переконання – вища форма спрямованості, яка виявляється у ставленні людини до тих явищ дійсності, які мають особливе індивідуальне значення; переконання являють систему знань, підкріплених почуттями (усвідомлених потреб), завдяки чому досягається погодженість ідеалів та активності людини, її готовності боротися за втілення власних цінностей у житті.

Спрямованість є найважливішою підструктурою особистості, визначаючи її характеристики. Розглянемо деякі з тих якісних параметрів, через які проявляється і якими у свою чергу описується (вимірюється) спрямованість в житті взагалі та в адаптивних процесах зокрема.

Активність. Під активністю розуміється властива кожній живій істоті, самостійна сила реагування. Термін походить з лат. “діяльний”, тобто реалізуючий свідому, цілеспрямовану діяльність, орієнтовану на перетворення об’єктивних умов і самого індивіда.

Навіть поверхневий погляд на особливості поведінки різних людей дозволяє виявити між ними істотні розходження за рівнем активності, спрямованості її на окремі об’єкти, широтою охоплення різних життєвих обставин. Одні немов вирують життєвою енергією, створюється враження, що вони ніколи не втомлюються, встигають у короткий час переробити багато справ. Інші ж взагалі прагнуть уникати будь-яких проявів активності, воліють жити в повільному, розміряному темпі. Буває так, що людина, яка пасивна у більшості життєвих подій, здатна виявити фантастичні зусилля, коли мова йтиме про об’єкт, який її цікавить.

Показником, який деякою мірою характеризує спрямованість людини за параметром активності, є “локус контролю”. Він відображає здатність людини приписувати відповідальність за все, що відбувається з нею докола, зовнішнім обставинам, або ж, навпаки, власним зусиллям і здібностям. Дехто вважає, що все, що з ним відбувається, визначено якимись зовнішніми чинниками: злою долею, випадками, діями інших людей. Цим людям властива зовнішня (екстернальна) локалізація контролю, відмова від власної активності як способу перетворення життєвих обставин. Студенти, які відносяться до даної категорії, ніколи не приймуть на себе відповідальність за свої невдачі. Нерідко особи з екстернальним локус-контролем не можуть прийняти навіть явні удачі, вважаючи, що “мені просто випадково повезло”. Така життєва орієнтація приводить до того, що, потрапляючи в ситуацію, яка вимагає посилення активності, вони найчастіше не можуть мобілізувати свої внутрішні ресурси, застосувати наявні в них потенційні можливості до подолання труднощів, тобто переважає пасивна стратегія життєдіяльності.

Особи з протилежною локалізацією контролю (інтерналі) беруть на себе відповідальність за все, що відбувається в їхньому житті, розглядають успіхи і невдачі як результати власних зусиль. Така орієнтація забезпечує активну стратегію життєдіяльності, оскільки дана людина, зіштовхуючись з реальними труднощами, насамперед, розраховує на власні сили. Студенти – інтерналі, зазнавши невдачі, схильні міркувати за іншою логікою: “Дійсно, цей викладач віднісся до мене дещо упереджено, що ж, постараюся справою довести, що його думка про мене є помилковою”.

Таким чином, інтерналам більше властива інтегральна характеристика активності – активна життєва позиція. Її відрізняє відмова людини від пасивного слідування за обставинами, прагнення стати справжнім хазяїном свого життя. Одним з найбільш істотних ознак такої позиції є так звана наднормативна активність. Наднормативну активність можна розглядати як прагнення людини піднімати постійно планку висунутих перед собою вимог, жити на повну силу, діяти краще і якісніше, ніж диктує безпосередня логіка, наслідувати вищі життєві цінності. Так, багато студентів у вузі задовольняються рівнем “нормативної активності” – відвідують заняття, опрацьовують необхідний обсяг літератури. Однак є студенти, які прагнуть діяти за максимумом: постійно розширюють свій кругозір, самостійно підбирають наукову літературу понад програму, ведуть наукову роботу з молодших курсів. Безсумнівно, деяка частина цих студентів керується міркуваннями майбутньої кар’єри або прагнення краще підготуватися до майбутньої професійної діяльності.

Важливо враховувати, що активність іноді може перетворюватися в хаотичний рух від одного виду діяльності до іншого. Отже, наднормативною можна вважати лише ту активність, яка не руйнує активність нормативну, а базується на ній.

Зовнішня або внутрішня спрямованість. Традиція виділення зовнішньої або внутрішньої спрямованості закладена швейцарським психологом К. Юнгом [10]. Саме він помітив, що люди дуже істотно відрізняються розміщенням їхньої основної сфери інтересів. Для одних найбільше значення мають зовнішні предмети і події, вони немов звернені зовні. Інші ж поглиблені у своє внутрішнє життя, тому зовнішні події їх цікавлять лише в тому плані, який внутрішній відгук (у вигляді почуттів, переживань) вони викликають. Тому Юнг підкреслював, що якщо розглядати плин усього людського життя, то доля однієї конкретної людини визначається об’єктами її інтересів, у той час як доля іншої є продуктом її внутрішнього життя та суб’єктного впливу.

Особи, спрямовані на зовнішні обставини, одержали назву екстравертованих (екстравертів), а спрямовані на внутрішнє життя – інтровертованими (інтровертами). Подібні типи спрямованості, безумовно, виявляються в різних аспектах життєдіяльності, однак найбільш сильніший їх вплив позначається на процесі спілкування. Екстраверти звичайно виявляють підвищену цікавість до інших людей, орієнтовані на взаємодію, у ситуаціях контакту виявляють активність, налаштованість на взаємодію. Інтроверти меншою мірою потребують необхідності у спілкуванні, бажають уникати частих контактів, нерідко не мають потреби в співрозмовниках, а прагнуть залишитися наодинці зі своїм внутрішнім світом.

Усвідомлювані і неусвідомлювані компоненти спрямованості. Крім наведених вище загальних ознак, окремі автори виділяють і ряд більш конкретних показників, які

характеризують спрямованість як якісно відмінну від інших психічних явищ систему. Найчастіше спрямованість розглядається як емоційно забарвлене позитивне ставлення людини до певного виду або сфери діяльності. За цим показником виділяють ігрову, навчальну, трудову, комунікативну спрямованість, розглядають відносно самостійні види предметної спрямованості (математичну, лінгвістичну, літературну, біологічну тощо), професійну спрямованість (інженерну, артистичну, педагогічну, художню тощо).

Для опису спрямованості використовуються наступні параметри виміру (Н.В.Кузьміна та інші) [4]: наявність чи відсутність спрямованості, об'єкт, специфічність і узагальненість, ступінь диференціації, валентність, задоволеність, опірність, кількість і сила зв'язків спрямованості.

Мотиваційно-ціннісне ставлення особистості до діяльності, під яким розуміють єдність об'єктивного і суб'єктивного, де об'єктивний стан особистості є основою її вибіркової спрямованості на цінності діяльності, пов'язані із задоволенням потреб самої особистості та суспільства.

Ми виходимо з того, що потреба в психологічному значенні – певний стан психіки, який відображає нестачу речовин, енергії та інших чинників, необхідних для функціонування людини як живого організму і як особистості. А мотиви – усвідомлені потреби, які збуджують, спрямовують і змістовно утворюють діяльність. Під цінностями педагогічної діяльності слід розуміти ті її особливості, які дозволяють педагогу задовольнити свої потреби і служать орієнтирами його соціальної і професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значимих цілей.

Виходячи із функцій та структури педагогічної діяльності, ми вважаємо, що вона дозволяє особистості задовольнити життєво важливі потреби, які умовно можна об'єднати в групи: потреба у спілкуванні, інтелектуальному обміні; у самопізнанні, самовираженні, виявленні своїх можливостей; самоздійсненні, самореалізації, самоствердженні, самоактуалізації. Звичайно, ці потреби задовольняються і в інших видах професійної діяльності. Однак кожна конкретна особистість з властивою лише їй мотиваційною сферою і здібностями може бачити саме у педагогічній діяльності реальні можливості для реалізації домінуючих потреб, досягнення результатів певного рівня і якості.

Висновки. Таким чином, діяльнісна (дидактична) та особистісна (психологічна) підсистеми професійної адаптації студентів до навчання у педагогічному вузі проходять успішно, якщо буде високий рівень спрямованості особистості студентів в цих напрямках:

1. Актуалізація і підтримка професійної мотивації “знизу вверх” і формування її “зверху вниз”, трансформація суспільно значимих цінностей в особистісно значимі і їх безпосередня реалізація забезпечується за рахунок надання всім актам взаємодії педагогічної спрямованості з урахуванням ціннісних орієнтацій, різних рівнів розвитку мотивації, яка стимулює професійну активність майбутніх вчителів.

2. Успішне оволодіння студентами певними діями комунікативного, організаторського, конструктивного, гностичного, дидактичного характеру, спрямованих на досягнення педагогічних цілей, веде до формування такого емоційного компоненту мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, як задоволеність нею. Це позитивно впливає на їх професійну адаптацію до навчання у вузі.

3. Постановка студентів в активну позицію за відношенням до своєї мотивації: вміння її аналізувати, співвідносити мотиви і цілі, усвідомити значимість того чи іншого мотиву, його об'єкта (цінності) тощо можлива лише за умов творчого співробітництва, колективної взаєморієнтації на цінності професійної діяльності. Є підстави стверджувати, що у студента за рахунок зсуву мотивів на педагогічні цілі, домінування педагогічної мотивації проходить не лише перебудова і збагачення всієї навчальної, наукової і громадської роботи, але і подальше професійне самовизначення.

Література:

1. Александров Г.Н. Проблемы дидактической адаптации студентов // Проблемы адаптации студентов. – Вильнюс, 1978. – С. 47-50.

2. Андреева Д.А. Влияние адаптации студентов на учебную активность //Проблемы активности студентов. – Ростов: РГУ, 1975. – 165 с. – С. 76-83.
3. Зотова О.И., Кряжева И.Н. Некоторые аспекты социальной психологической адаптации личности //Психологические механизмы регуляции социального поведения: Сборник статей. – М.: Наука, 1979. – 335 с.
4. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967. – 183 с.
5. Мороз О.Г. Професійна адаптація молодого вчителя: Навчальний посібник. – К.: Київ. держ. пед. ін-т, 1980. – 95 с.
6. Новодворскис А.И. К вопросу преодоления дидактического барьера студентами первого курса. – В сб.: Эффективность подготовки специалистов (материалы межреспубл. симп-ума). – Каунас, 1969. – С.184-188.
7. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: организация, управление, пути развития. (Словарь основных терминов). Ин-т образования взрослых РАО. – СПб, 1994. – 49 с.
8. Платонов К.К. Структура и развитие личности.– М.: Наука, 1986. – 256 с.
9. Семиченко В.А., Галус А.М. Психология направленности. /По общ. ред. В.А.Семиченко. – Хмельницкий: ХГПИ, 2003. – 521 с.
10. Юнг К.Г. Психологические типы. – М.: Алфавит, 1992. – 105 с.

Development of the student's special orientation is of great importance in the process of his professional adaptation. The advanced professional orientation positively influences the active position of the student during his study and scientific work. The active aspiration of the student to overcoming difficulties of study promotes formation of the requirement to continuous education.

*В.С. Гаркушевський
м. Вінниця, Україна*

ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У СИСТЕМІ ТРУДОВОГО НАВЧЕННЯ

Методика формування трудових практичних умінь та навичок потребує подальшого розвитку та удосконалення. Це зумовлено тим, що починаючи з 2000-2001 років загальноосвітні школи почали працювати за оновленими програмами «Трудове навчання (5-9 класи)», що розроблені відповідно до Державного стандарту освітньої галузі «Технології» і базового навчального плану середніх закладів освіти. Однак таке оновлення ще не свідчить про наявність остаточно сформованої системи трудового навчання. Таке оновлення потребує вирішення нових завдань у процесі підготовки вчителів трудового навчання. Це вказує і на те, що не слід ототожнювати поняття «система трудового навчання» і «зміст трудового навчання».

Визначення поняття будь-якого певного предмету передбачає, що слід розуміти під самим цим предметом. При цьому не має значення, як розуміють цей предмет різні науковці за різних часів або в певний час, оскільки, як правило, точки зору завжди є різними. Тому основними завданнями є: розгляд в історичному і логічному аспекті виникнення поняття «система трудового навчання; дати логічну характеристику даній системі; охарактеризувати структурну будову даної системи; виділити структурні складові (підсистеми) даної системи; визначити характерні особливості підсистем; сформулювати завдання кожної структурної підсистеми з метою реалізації процесу функціонування даної системи. Вирішення вищевикладених завдань дозволить більш реально з практичної точки зору визначити методичні шляхи вдосконалення методики формування і розвитку загально трудових та спеціальних умінь та навичок у майбутніх вчителів, і відповідно у учнів загальноосвітніх шкіл.

В історії становлення та розвитку трудового навчання відомо п'ять систем: предметна, операційна, операційно-предметна, моторно-тренувальна, операційно-комплексна.

Засновником предметної системи прийнято вважати шведського діяча ручної праці Отто Саломона. Історична назва цієї системи впливає із характеру навчання, яке запроваджувалось на заняттях ремісництвом. Учні оволодівали певним видом практичної діяльності через виготовлення виробів (предметів). Методика такого навчання передбачала застосування моделі виробу як зразка, за яким учневі необхідно було виготовити власну копію даного предмета. Такий предмет називали моделлю, і його використання виключало у процесі роботи учнів застосування будь-яких ескізів та креслень. Сутність методичного

підходу Саломона до формування певних умінь в учнів полягала в тому, що розроблені ним моделі підбирались у певній послідовності, до певних вимог, за якими учні під час копіювання моделі виконували потрібні вправи. Недоліком такої методики є відсутність творчого підходу до виготовлення тих чи інших виробів.

Паралельно із предметною (шведською) системою трудового навчання в школах знаходила застосування датська система автором якої є Аксель Міккельсен. Принципова відмінність від предметної полягає в тому, що в ній головне місце займають вправи. Датська система трудового навчання представляє систему вправ, що складалась із трьох основних етапів. Перший етап передбачав виконання чистих вправ, що забезпечувало формування умінь користуватись інструментами. Другий етап передбачав попереднє застосування вправ, що забезпечувало формування більш складних навичок і розвиток набутих умінь у навички. На третьому етапі здійснювалось остаточне застосування вправ, що забезпечувало остаточну обробку виробу. Другий і третій етапи передбачали вироблення в процесі вправ окремих деталей і подальше їх складання у готовий виріб. Такий підхід відповідав уже певній наступності в навчанні, оскільки учні, виконуючи вправи, починали із простих прийомів роботи, а в подальшому цей процес ускладнювався.

Таким чином, «система вправ» головну увагу концентрує на формуванні у учнів певних вмінь і набуває швидше операційного спрямування, ніж предметного. Дана система на відміну від попередньої передбачає методику формування в учнів певних умінь, що відповідає наступним вимогам: відбір інструменту для роботи має відповідати можливостям дітей; у процесі навчання застосовують робочі сили, які повинні відповідати фізіологічним особливостям учнів відповідного віку; ручна обробка матеріалів повинна бути тісно пов'язана з малюванням і кресленням; у процесі навчання учнів трудовим прийомом головним є метод словесного пояснення.

Порівняння предметної системи трудового навчання (шведської системи) і системи «вправ» (датської системи) показує дві принципово різних методики формування трудових умінь. У першому випадку (за предметною системою) учень працює так, як вважає за найкраще. Кожний одержує модель, потрібний матеріал, вільний доступ до інструментів і вирішує сам в якій послідовності вести обробку. З інструментами можна поводитись як завгодно аби виконати завдання. Оскільки в даному випадку роль учителя зводиться до мінімуму, то складно говорити про існування чітко визначеної методики.

За датською системою («системою вправ»), у першу чергу, звертають увагу на розуміння вправ, на правильність володіння інструментом і точність прийомів роботи. Наявність певних вимог дає змогу говорити про утворення відповідної методики навчання, яка націлена на те, щоб навчити учнів певній сукупності операцій через виконання тренувальних вправ. Таким чином, у порівнянні із шведською системою трудового навчання датська система була більш прогресивною, оскільки в даній системі спостерігались вже елементи творчого підходу. Разом з тим датська система трудового навчання має недолік – багаторазове повторення вправ є одноманітним і з точки зору фізіології шкідливим для дитячого організму.

Якщо система вправ мала «операційне» спрямування у навчанні трудовим прийомам, то створена в Росії у другій половині XIX ст. операційна система передбачала безпосереднє і послідовне вивчення операцій, характерних для певної професії. Згідно з операційною системою трудового навчання операції розміщували в дидактично виправданій послідовності. На основі цього в учнів формували уявлення про те, що виготовлення будь-якого виробу залежить від володіння одними і тими ж операціями. Різниця ж у виготовленні різних виробів полягала у послідовності застосування операцій.

Відповідно до того, як була побудована операційна система трудового навчання методика формування певних трудових умінь в учнів мала наступний зміст.

У процесі оволодіння певною професією учні виконували вправи, які поступово ускладнювались. Вправи виконувались на спеціальних моделях. Із ускладненням ускладнювались також і моделі. Причому метою такого навчання було оволодіння певною сукупністю вправ, які являли собою певну трудову операцію.

Операційна система трудового навчання була вже більш прогресивнішою ніж датська і шведська, але мала певні недоліки, а саме: по-перше, учні, виконуючи вправи, робили це на різних об'єктах праці (моделях) – тобто вони не виготовляли закінчених виробів, а лише набували певних умінь у процесі виконання вправ; по-друге, процес формування умінь був досить одноманітним, що знижувало інтерес не лише до роботи, але й було шкідливим з точки фізіології дитини.

До систем трудового навчання відносять також операційно – предметну систему. Суть даної системи полягає в тому, що спочатку учні вивчають послідовно окремі операції, а потім переходять до виготовлення виробів. З точки зору методики формування трудових умінь ця система мало чим відрізняється від попередньої (операційної). Головною відмінністю у методиці навчання є те, що після оволодіння певними операціями учні сформовані уміння переносять на виготовлення виробів.

У минулому столітті (в період індустріалізації) в нашій країні для підготовки промислових кадрів була розроблена і застосовувалась моторно-тренувальна система трудового навчання.

Методика навчання трудовим процесам за даною системою полягала у створенні спеціального комплексу вправ. Причому під тренуванням розуміли багаторазове повторення виховного впливу на учня за допомогою спеціально підібраних вправ. Такий підхід у методиці навчання трудовим умінням було запозичено із спорту.

Підсумовуючи результати аналізу історії становлення та вдосконалення системи трудового навчання можна сформулювати наступні висновки. По-перше, протягом існування трудового навчання як шкільного предмету, система трудового навчання визначала таку методику навчання, яка у більшості випадків була спрямована на послідовне формування в учнів практичних умінь та навичок з певного виду професії. Тому основний акцент у навчанні робився на те, щоб навчити учнів виконувати прийоми, які потім об'єднувались в операцію. Якщо вивчались складні операції, то окремо вивчали трудові дії, які потім об'єднували в одне ціле. По-друге, вище описані системи трудового навчання мали один істотний недолік. Всі вони спрямовані тільки на формування практичних умінь і навичок. За будь-якою з існуючих до теперішнього часу систем трудового навчання учні не залучались до творчої діяльності. Відповідно методика навчання учнів обробці певного виду матеріалу була побудована на багаторазових повтореннях (вправах) окремих рухів, і потім зведення їх у відповідну операцію. Отже такий підхід вимагав від школярів швидше виконавчої дисципліни, ніж творчого ставлення до праці.

Тому на сучасному етапі залишається відкритим проблема про створення такої системи трудового навчання, яка б не мала зазначеного недоліку.

Першою спробою розв'язати цю проблему можна вважати створення нової програми з трудового навчання. Програма передбачає наявність в системі трудового навчання проектно-технологічної діяльності учнів, що в свою чергу дозволяє сформувати таку систему трудового навчання, яка містить спробу залучити дітей до творчої праці. Таким чином, можна стверджувати про появу процесу навчання за проектно-технологічною системою.

Загальновідомо, що процес творчості характеризується єдністю теоретичних знань та практичного досвіду. Теоретична підготовка в трудовій творчій діяльності складається із знань методів та способів проектування та політехнічних знань. А досвід практичної роботи накопичується у школярів після набуття умінь і навичок роботи з інструментом, формування загально трудових умінь. Таким чином, зміст навчальної діяльності школярів за проектно-технологічною системою включає більш глибоке (на відміну від інших систем) політехнічне навчання, а також формування і подальший розвиток умінь в практичній діяльності, в тому числі загальнотрудових умінь.

Відповідно до діючої програми зміст проектно-технологічної діяльності включає дві основні складові: формування політехнічних знань; формування та вдосконалення практичних умінь та навичок.

Формування та вдосконалення практичних умінь та навичок включає такі вміння: планувати роботу; обґрунтовувати конструктивний задум; організовувати робоче місце; працювати з інструментом; здійснювати самоконтроль.

Таким чином актуальним завданням є формування в учнів за допомогою комплексу засобів та методів навчання політехнічних понять та практичних умінь і навичок.

Проте, як показує шкільна практика, така структура змісту навчальної діяльності має суттєвий недолік. Суть проблеми полягає в тому, що вказаними складовими змісту проектно-технологічної системи існує певна суперечливість. Зміст програма у достатній мірі наповнений політехнічним навчанням. Політехнічна освіта вимагає від учителя більшу частину навчального часу приділяти формуванню у школярів теоретичних понять про виробництво. Разом з тим у змісті програми значна увага приділяється трудовим операціям і прийомам обробки матеріалу. Практичні роботи перенасичені вправами. Отже, треба менше часу витратити на вивчення теоретичного матеріалу, екскурсії тощо.

Для того щоб подолати вказану суперечливість необхідно провести вдосконалення методичних підходів у навчанні трудовим прийомам і операціям. При чому вдосконалена методика має не лише підвищити ефективність формування трудових умінь, але й значно зменшити час, за який ці уміння будуть формуватись.

На підставі проведеного аналізу основних систем трудового навчання можна сформулювати висновок, що ідея методики трудового навчання, яка складалась десятиріччями, полягає у тому, що трудовий процес розкладають на окремі компоненти (прийоми), які вивчають окремо (за допомогою вправ), а потім об'єднують в одну операцію, яку вивчають в комплексі з іншими.

Спостереження та численні бесіди, проведені з учителями і методистами засвідчують, що впровадження цієї методики у навчальний процес, під час навчання учнів певним прийомом роботи, виявляє цілий ряд недоліків, а саме; зазначена методика формування умінь потребує значних затрат навчального часу на оволодіння певним видом практичної діяльності, оскільки трудовий процес розкладають на окремі прийоми і виконують вправи до вивчення кожного прийому окремо; спостерігається значне перевантаження навчального процесу вправами; безперервне виконання однієї операції небажано з точки зору фізіології – діти швидко втомлюються, зростає ризик травматизму тощо; одноманітність роботи (під час багаторазового повторення окремих вправ призводить до зниження інтересу у дітей до практичних занять і уроків трудового навчання в цілому; розділений трудовий процес, після вивчення його окремих частин, необхідно звести в одне ціле. Учням за таких умов необхідно здійснювати «перенесення» засвоєних умінь на виготовлення певного виробу. Таке «перенесення» відбувається невинувато довго. Як наслідок цього учні отримують уміння, які не завжди формуються у навички. Спостерігаються непоодинокі випадки, коли набуті уміння закріплюються на стільки слабо, що через рік учителю доводиться частково повертатись до пройденого матеріалу.

Для удосконалення проектно-технологічної системи слід було би здійснити наступне: прийом або технологічну операцію необхідно умовно поділити на окремі складові компоненти, але не повідомляти процес розділ учнів; необхідно привчати учнів виконувати прийом повністю, не розділяючи цей процес на окремі частини; концентрувати увагу учнів на тих компонентах операцій, які на даний момент є важливими для досягнення поставленої мети; акцентувати увагу учнів на потрібний (найбільш важливий) компонент прийому.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Постановка проблеми. Готовність майбутнього соціального педагога до професійної діяльності передбачає забезпечення фундаменталізації психолого-педагогічних знань у єдності із практичною підготовкою. Одним із компонентів цієї готовності, багато в чому визначаючим результативність діяльності соціального педагога, є професійно-педагогічна культура.

Аналіз останніх публікацій. У педагогіці склалися давні традиції в дослідженні процесу формування педагогічної культури (К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко, С.Т. Шацький та ін.). У переході до системного вивчення професійної готовності визначну роль, зокрема, зіграли праці Н.В. Кузьміної, В.О. Слатьоніна та ін. Дослідження, розгорнуті цими вченими, їхніми учнями й послідовниками, ґрунтуються на досягненнях філософії, загальній психології й педагогіки та є продовженням наукових розробок К.А. Абдульханової-Славської, Л.П. Буєвої, М.С. Кагана. Є праці, спеціально присвячені вивченню ряду аспектів професійної підготовки вчителя. Так, О.А. Абдулліна, М.Я. Віленський, Н.В. Вишняков, І.Ф. Ісаєв, М.В. Кларін, Є.Г. Силаєва, Ю.П. Сокольников та інші досліджують структуру, зміст професійної підготовки вчителів, критерії її ефективності. У дослідженнях Ю.П. Азарова, Н.І. Болдирева, Е.А. Гришина, С.Б. Єлканова, І.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика, А.В. Мудрика, Л.І. Рувинського, А.І. Щербакова й інших досліджуються проблеми удосконалення педагогічної майстерності вчителів. Аналізу процесу формування педагогічних умінь присвячено праці А.К. Акімова, Н.В. Кузьміної, К.К. Платонова, Л.Ф. Спіріна й ін. Але праць, присвячених формуванню професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога, дуже мало.

Невирішені раніше частини проблеми. Як показує вивчення літератури, ми не маємо спеціальних досліджень, що розкривають сутність професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів, її структуру й ті зв'язки, що об'єктивно існують між процесами формування професійної готовності майбутнього соціального педагога й професійно-педагогічної культури як її компонента.

Мета статті. У цій статті ми розглянемо особливості формування професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів.

Основний матеріал. Соціальні педагоги виступають організаторами педагогічних систем, що реалізують процес освіти і його модифікацій – навчання, виховання, самовиховання й т.д. Саме тому для них важливі й ерудиція, і здатність до дослідницького пошуку, і, безсумнівно, високий рівень володіння професійно-педагогічною культурою.

На думку В.А. Слатьоніна, для розуміння сутності професійно-педагогічної культури необхідно мати на увазі такі положення, що розкривають зв'язок загальної та професійної культури, її специфічні особливості:

✓ професійно-педагогічна культура — це універсальна характеристика педагогічної реальності, що виявляється в різних формах існування;

✓ професійно-педагогічна культура являє собою інтеріоризовану загальну культуру та виконує функцію специфічного проектування загальної культури в сферу педагогічної діяльності;

✓ професійно-педагогічна культура — це системне утворення, що охоплює низку структурно-функціональних компонентів, що має власну організацію, вибірково взаємодіє з навколишнім середовищем та володіє інтегративною властивістю цілого, яке не зводиться до властивостей окремих частин;

✓ одиницею аналізу професійно-педагогічної культури виступає творча за своєю природою педагогічна діяльність;

✓ особливості реалізації та формування професійно-педагогічної культури вчителя обумовлюються індивідуально-творчими, психофізіологічними та віковими характеристиками,

соціально-педагогічним досвідом особистості [12].

Врахування цих наукових позицій дає нам можливість спробувати виокремити такі особливості професійно-педагогічної культури, як: педагогічна спрямованість; моральні та інтелектуальні якості; педагогічний оптимізм; педагогічна майстерність; педагогічно спрямоване спілкування і поведінка; постійне самовдосконалення.

Педагогічна спрямованість – це комплексна якість особистості, виражена в педагогічних цілях і настановах, ідеалах і переконаннях, любові й повазі до вихованця, що зумовлює її високу результативність. Виступаючи структурним елементом професійно-педагогічної культури, вона впливає на всі інші її елементи та є важливою умовою успішності педагогічної майстерності. У свою чергу, ця складна якість особистості складається з ряду взаємозв'язаних і взаємозумовлених компонентів та включають у себе: глибоку повагу до особистості вихованця, внутрішню потребу займатися навчанням і вихованням підростаючого покоління, інтерес до педагогічної праці, систему специфічних професійно-педагогічних відносин, педагогічного переконання.

Головними напрямками формування педагогічної спрямованості студентів є навчальні заняття; активна участь у виховній і суспільній роботі; професійне самовдосконалення.

Педагогічну позицію вважали головним компонентом у структурі особистості вчителя С.Л.Рубінштейн, О.М.Леонтьєв, А.Г.Ковальов та інші дослідники. Ми визначаємо педагогічну позицію як установку педагога на дитину як на мету або як на засіб педагогічного процесу.

У психології установка трактується як «складний на основі досвіду стійкий нахил індивіда до певної форми реагування, що спонукає його орієнтувати свою діяльність у певному напрямку й діяти послідовно по відношенню до всіх об'єктів і ситуацій, з якими він зв'язаний» [10, с. 381].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам стверджувати, що установка на дитину як на засіб педагогічного процесу характерна для так званої директивної, або авторитарної педагогіки, що, у силу відомих причин, одержала широке поширення в наших навчально-виховних установах і, незважаючи на «оздоровчі» процеси, що відбуваються в педагогіці останніх років, продовжує існувати в безлічі з них. На протигагу авторитарній розробляється креативна педагогіка, або педагогіка творення, взаємодії вчителя та його вихованців, для якого характерна установка на дитину як на мету педагогічного процесу, тобто гуманістична позиція. Вважаємо, що в процесі формування професійно-педагогічної культури майбутнього соціального педагога в якості найважливішої її складової повинно бути формування в них гуманістичної позиції.

У структурі установки в психології виділяється три компоненти: когнітивний, емоційний і поведінковий. Когнітивний компонент становлять знання про об'єкт, оцінні судження й переконання. Емоційний – включає систему почуттів, пов'язаних у людини з відповідним об'єктом або подією. Поведінковий компонент – це схильність до реальних, позитивних або негативних дій відносно об'єкта. Провідним із трьох компонентів ми вважаємо емоційний (відношення педагога до дитини), що визначається когнітивним (знання, розуміння педагогом внутрішнього світу дитини, педагогічних переконань) і поведінковим компонентами (вибір засобів і способів впливу). Формування гуманістичної позиції передбачає, у першу чергу, створення відповідних мотивів педагогічної діяльності. Тому емоційне відношення – свідчення наявності або відсутності певних мотивів, що впливають на всю діяльність соціального педагога.

Розглянемо емоційний компонент установки. Людиною керують не знання, а почуття. Ми будемо говорити про емоції як форму вираження почуттів. У цьому випадку, коли мова йде про відношення соціального педагога до дитини, звернемося до рівня сформованості його моральних почуттів, серед яких важливим є любов до дітей – це насамперед, велике почуття відповідальності за сьогоднішню й майбутню дитину, постійна увага і турботу про них, довіра й повага до кожного, зацікавленість у їхньому розвитку, особистісному становленні. Без доброго, гуманного ставлення до дітей не може бути дійсного педагога, вихователя. Особливо важливо воно сьогодні, коли в силу соціальних причин багато дітей позбавлені

тепла й уваги, знедолені й забуті дорослими. Любов до дітей – це невід’ємна якість соціального педагога з високою професійно-педагогічною культурою.

Поведінковий компонент у структурі гуманістичної позиції соціального педагога представлений вибором засобів і способів педагогічного впливу. Гуманне ставлення до дитини, на думку В.О.Сухомлинського, означає розуміння вчителем тієї простої і мудрої істини, що без внутрішніх духовних зусиль дитини, без її бажання «бути гарною» немислима школа, немислиме виховання [11, с. 94]. Дійсний майстер виховання може й примушувати, і змушувати, але все це робить так, що в дитячому серці ніколи не згасне «цей дорогоцінний вогник – бажання бути гарною». Справжня гуманність вихователя означає майстерність, мистецтво, уміння розбудити в дитини думку про те, що вона ще не стала такою, якою може й повинна стати.

Наші спостереження показують, що в шкільній практиці ми зустрічаємо прямо протилежні приклади. «Педагогічне безкультур’я» учителів призводить до того, що дитина стає або байдужою, або забитою страхом і приниженням, або запеклою, а іноді й демонстративно, зухвало безтурботною. Однак безтурботність ця напускна й хвороблива. Дитина дуже чуйна до добра, до правди й неправди. Звідси – один з найважливіших проявів професійно-педагогічної культури: бачити не зовнішні сторони особистості учнів, «важких» у тому числі, а їхні істотні особливості й властивості, у першу чергу, позитивні, сильні, перспективні, і на них опиратися у своїх педагогічних діях.

Характеризуючи когнітивний компонент педагогічної позиції, звернемося до необхідності формування в майбутнього соціального педагога педагогічного мислення. Ця проблема знайшла відображення в дослідженнях багатьох учених, зокрема, Ю.Н.Кулюткіна, А.А.Орлова, А.В.Петровського, О.К.Тихомірова та інших, де професійне мислення педагога представлено як явище багаторівневе й варіативне, тому що в ньому відображаються етичні установки, суспільно-політичні, психолого-педагогічні й професійні знання педагога, його особистісні якості, способи розумових і практичних дій. Воно являє узагальнену систему знань про людину, про закономірності її розвитку, навчання й виховання, про педагогічні явища й про своє власне ставлення до цих явищ.

Пріоритетом у змісті педагогічного мислення в умовах мінливої школи стає формування у майбутнього соціального педагога уявлень про учня як про унікальну, неповторну особистість: пізнання його цілей і мотивів, стилю його мислення й діяльності, проблем, що мають для нього першорядне значення, діагноз рівня його навченості й вихованості. Сприяти росту вільної особистості з розвиненим почуттям власної гідності, совісності й відповідальності – ось зміст педагогічного мислення й заснованої на ньому діяльності соціального педагога.

Інший компонент професійно-педагогічної культури – духовно-моральний – представлений особистісними якостями.

Учні цінують у педагога глибоке знання предмета, ерудицію, методичну досконалість, але стає для них учитель життєво значимим, знаходить добру владу над ними й веде за собою завдяки високим людським якостям особистості.

Вивченню особистісних якостей учителя присвячені дослідження Ю.П.Азарова, Б.Г.Ананьєва, О.А.Бодалева, Н.В.Кузьміної, В.Т.Лісовського, В.А.Сластьоніна, І.Ф.Харламова, О.І.Щербакова та інших учених. За визначенням Л.І.Божович, якості особистості «являють собою результат засвоєння існуючих у даному суспільстві форм поведінки» [2, с. 271].

Дану проблему досліджували й зарубіжні вчені. А.Джерсілд виявив [6, с. 139-151], що діти надають перевагу педагогам, які володіють такими характеристиками: 1) людські якості – доброта, веселість, відповідальність, урівноваженість; 2) організаторські якості – справедливість, послідовність, чесність, повага інших; 3) ділові якості – корисність, демократичність (учитель, що дає дітям право голосу в справах класу), уміння зацікавити, ентузіазм; 4) зовнішній вигляд – добре узагальнене вираження стійких відносин особистості, її діяльності й поведінки.

Ми розглядаємо якості як результат і узагальнене вираження стійких відносин особистості, її діяльності й поведінки.

З метою визначення комплексу особистісних якостей, які виступають як показник професійно-педагогічної культури соціального педагога, нами розглядалися очікування й

вимоги до нього з боку учнів. Виявилося, що думки школярів про основні якості соціального педагога єдині: 84% учнів одинадцятих класів і 67% дев'ятикласників гімназії № 1 і гімназії № 2, у першу чергу виділяють, моральні якості, інші – вище оцінюють ділові якості соціального педагога.

Протягом 2005-2006 років із цією же метою нами були запропоновані письмові роботи студентам перших курсів спеціальностей «Соціальна педагогіка» та «Переклад». Їм було запропоновано такі теми творчих робіт: «Учитель у моєму житті», «Учитель, якого чекають», «Чи завжди правий учитель?». Майже всі студенти – учорашні школярі (98%) на перше місце поставили такі якості улюбленого вчителя, як доброта, чуйність, уміння зрозуміти учня, побачити в ньому людину. Також цінують справедливість, єдність слова й справи (86%). Багато студентів відзначають незвичайність учителя, багатство його внутрішнього світу, культуру (65%), а також відзначають глибоке знання предмета, уміння донести його до учнів (72%), товариськість, почуття гумору.

Найважливіша місія педагога – виховати в дітей патріотизм, тобто повагу до старших, любов до свого народу, прихильність до місця свого народження, тому що, як це переконливо доведено, «без Батьківщини немає Людини, Індивідуальності, Особистості» [5, с. 8], «особистість без патріотизму втрачає ідеологічну й моральну опору в житті» [7, с. 27].

Поняття «патріотизм» глибоко співзвучно іншому моральному поняттю – «інтелігентність». У своїй основі інтелігентність передбачає єдність освіченості, вихованості й культури, що виявляється в орієнтації способу життя, поведінки й діяльності людини на моральні ідеали. Вона – наслідок творчої роботи розуму й духу. Ми поділяємо точку зору Н.Б.Крилової, що інтелігентність – це природне виявлення духовного багатства особистості, якій властива безкорисливість, порядність, працьовитість, почуття відповідальності. Крім того, її важливі складові – творчі здібності, розвинена самосвідомість, почуття причетності до історії, культурі [5, с.17].

Індивідуально-педагогічні якості пов'язані із природними задатками. До числа найважливіших у цій групі ми відносимо шляхетність особистості. Воно означає «привітність, поважність, великодушність, доступність, легкість у спілкуванні, однаково прониклива увага до всіх людей незалежно від віку й суспільного становища, інтелектуальних і моральних якостей, і все це в поєднанні з почуттям власної гідності» [3, с. 147]. Шляхетна простота – вищий показник культури соціального педагога.

Щирість соціального педагога забезпечує довіру до нього з боку вихованців, без якого не може бути розвитку особистості. Діти дуже тонко почувають будь-яку фальш і вдавання в поведінці, мові. Такому соціальному педагогу не вірять, тим більше, не йдуть за ним.

Проблема спілкування розглядається багатьма вченими (Архангельський Л.М., Бодалєв А.А., Буєва Л.П., Кан-Калик В.А., Ковальов А.Г., Кон І.О., Леонтьєв О.О., Мудрик А.В. та інші) і трактується як процес передачі інформації від одного об'єкта до іншого з метою встановлення взаєморозуміння між ними або як процес взаємодії, здійснення контактів між людьми. Ми погоджуємося із поглядами на спілкування Б.Д.Паригіна, що визначає його як «складний багатогранний процес, що може виступати в той самий час і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як відношення людей один до одного, і як процес їхнього взаємовпливу, і як процес їхнього співпереживання й взаємного розуміння один одного» [9, с. 317].

Для соціального педагога з високим рівнем сформованості професійно-педагогічної культури властива й така якість, як відкритість – доступність дітям, людям. Такій особистості властиво не замикатися в собі, а дарувати щиру увагу вихованцям.

Розглянемо професійно-педагогічні якості, сформовані в процесі професійної підготовки. У цій групі якостей провідними є любов і повага до дітей, інтерес до педагогічної професії. Дитина цікава соціальному педагогу не як об'єкт, на який спрямована його діяльність, а як людина, як особистість, зі своїми радостями й прикростями.

Як показує досвід, будувати спілкування з дітьми на позитивних емоціях, встановлювати й підтримувати психологічний контакт із ними дозволяє соціальному педагогу наявність педагогічного такту. Педагогічна й психологічна наука має у своєму розпорядженні велику кількість праць про педагогічний такт (А.І.Бардін, Н.І.Болдирєв, Е.А.Грішин, Д.Ф.Самуйленков, І.В.Страхов, Г.С.Прозоров, І.І. і В.Н.Чернокозови й інші).

«Такт» у буквальному значенні слова означає «дотик». Це моральна категорія, що допомагає регулювати взаємини людей, щоб у самих складних й суперечливих ситуаціях зберігалася повага до людини. Ми розглядаємо педагогічний такт як якість особистості соціального педагога, що забезпечує почуття міри у взаєминах з навколишніми та допомагає встановлювати продуктивний стиль спілкування з вихованцем (у тому числі з «важким»). Педагогічний такт свідчить про високий рівень професійно-педагогічної культури соціального педагога. Повага, любов до дітей не виключають вимогливості, а передбачають її. Вимогливість – якість, що відображає здатність соціального педагога висувати вимоги до особистості й поведінки школяра з урахуванням його індивідуальних і вікових особливостей та визнання його відповідальності за їхнє виконання.

Суттєве значення ми відводимо таким професійно-ціннісним якостям, як: відповідальність, професійний обов'язок, педагогічна справедливість, працьовитість та ін. Ми вживаємо ці поняття в загальноприйнятому в психолого-педагогічній літературі значенні, тому кожне з них докладно не розкриваємо.

Професійно-педагогічна культура майбутнього соціального педагога проявляється не тільки в його якостях і вчинках, але й у культурі зовнішнього вигляду (його костюм, зачіска, міміка й пантоміміка), і в культурі його мови, у його манерах. Гарні манери – показник зовнішньої культури особистості, і в той же час цей прояв внутрішньої культури соціального педагога, зрілості його моральних переконань і почуттів. Вплив наставника на учнів починається зі сприйняття ними його зовнішності.

Наступний компонент професійно-педагогічної культури – інтелектуальний. Ми включаємо в нього знання й загальну ерудицію.

Фундаментом професійно-педагогічної культури майбутніх соціальних педагогів є зміст базової професійної освіти, що закладає основи як загальної, так і професійної культури й охоплює: фундаментальну методологічну й світоглядну підготовку; широку гуманітарну підготовку; теоретичну й практичну підготовку із профільюючих дисциплін; творчу підготовку за фахом; підготовку в галузі науково-дослідної роботи, формування навичок самостійної творчої діяльності.

Професійно-педагогічна культура сучасного соціального педагога виявляється, насамперед, у його глибоких різнобічних знаннях. Проведене нами експертне дослідження свідчить, що соціальному педагогу необхідно мати: міцні й ґрунтовні знання із соціальної педагогіки (92,3%), технологій соціально-педагогічної роботи (86,3%), історії та теорії виховання (82,2%); методики виховної роботи (75%), досвіду зарубіжних шкіл (80,5%), історії педагогічних теорій і концепцій (76,6%), школознавства (66,6%), а також філософії (80%), логіки (60%), соціології (59%), інформатики (51%), основ законодавства, світової й вітчизняної культури, етики й інших.

Однак тільки загальної ерудиції в галузі різних наук і знання науки предмета, що викладається, мало. Особливу важливість у структурі знань соціального педагога мають педагогічні знання, у яких проявляються й суспільно-політичні, і спеціальні наукові (в галузі спеціальності), і психологічні знання.

У сучасній педагогічній теорії система педагогічних знань учителя розглядається виходячи, по-перше, з функцій самої педагогічної науки й, по-друге, зі структури професійної діяльності вчителі. Це взаємозв'язок методологічних, науково-теоретичних і практичних знань (Н.В.Кузьміна, І.Т.Городников, М.М.Скаткін, В.А.Сластьонін та ін.), поєднання науково-теоретичних й конструктивно-технічних знань, або нормативна, регулююча діяльність учителя, (В.В.Краєвський), змістовних й операційних знань (М.Н.Скаткін), єдність фундаментальних та інструментальних знань (С.І.Архангельський), теоретичних і практичних знань (Ю.М.Кулюткін), технологічних знань (В.П. Безпалько).

Володіння системою педагогічних знань допомагає соціальному педагогу успішно виконувати професійні функції вихователя, викладача, організатора й т.д. Реалізуючи ці функції, він виконує різні конкретні види педагогічної діяльності. На думку О.А.Абдуллої, система загально педагогічних знань, якими повинен опанувати майбутній учитель, може розглядатися як єдність чотирьох підсистем, що самостійно існують і в той же час органічно

взаємозалежні й взаємообумовлені: знання основ методології педагогіки, знання основ дидактики, знання основ теорії виховання, знання основ школознавства [1, с. 72].

Досліджуючи проблему ролі педагогічної практики у формуванні основ педагогічної культури студентів педвузу, Т.Ф.Білоусова пропонує свою структуру педагогічних знань, у якій до названих груп додає технологічні знання: методологічні, теоретичні, методичні, технологічні [4].

Сучасні умови – проголошення гуманізації освіти, створення атмосфери спрямованості до людської особистості, відновлення культуротворчої функції школи, зростання інтересу до національної культури – об'єктивно вимагають від соціального педагога високого рівня професійно-педагогічної культури, формування якої – це складний та тривалий процес.

Література:

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1989. – 160 с.
2. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968. – С. 271.
3. Гончарова Т.И., Гончаров И.Ф. Когда учитель – властитель дум. – М.: Просвещение, 1991. – 174 с.
4. Бондаревская Е.В., Белоусова Т.Ф. Основы педагогической культуры учителя: Программа и рекомендации по спецкурсу. – Ростов-на-Дону: РГПИ, 1989. – 44 с.
5. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Просвещение, 1990. – С. 98.
6. Культурология. – М.: О-во «Знание», 1993. – 159 с.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 183 с.
8. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие / Под ред. И.А.Зязюна. – М., 1989.
9. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. – М.: Просвещение, 1971. – 351 с.
10. Психологический словарь / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Политиздат, 1983. – 494 с.
11. Сухомлинський В. О. Сто порад вчителів. Вибрані твори в п'яти томах. Т2 – К.: Радянська школа, 1978. – С. 420-423.
12. Формирование профессиональной культуры учителя / Под ред. В.А.Сластенина. – М., 1993.

The renewal of professional pedagogical training of future social teachers due to creations of conditions for personality self-development is taking place It is very important for the representatives of this profession that professional values coincide with common to all mankind, ethic, humanistic ones, that is, it is essential to have a high level of professional pedagogical culture and ethics. This article deals with the investigation of the peculiarities of professional-pedagogical culture of future social teachers.

УДК 378.147

*Р.М. Горбатюк, І.Б. Луцик
м. Тернопіль, Україна*

ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Особливістю сучасного суспільства є комп'ютеризація й інформатизація всіх сфер людського життя: від простого документоведення до рішення складних виробничих завдань. При цьому істотного значення набуває взаємодія всіх членів суспільства з різними комп'ютерними технологіями обробки інформації. Однак середній рівень комп'ютерної підготовки дорослого населення нині є досить низьким.

Ринок праці, що інтенсивно формується, висуває нові вимоги до змісту і процесу підготовки фахівців. Сьогодні потрібен фахівець “нового типу”, який має глибокі знання не тільки в сфері професійної діяльності, але й в області інформаційних технологій. У сучасній освіті вже немислима підготовка спеціалістів, які не володіють інноваційними технологіями. Разом з тим, специфіка комп'ютерних технологій полягає в інтенсивній динаміці розвитку. Цим пояснюється той факт, що підготовка фахівців у галузі інформаційних технологій завжди відстає від потреб практики, і це створює в суспільстві визначену диспропорцію [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз сучасної системи підготовки спеціалістів інженерно-педагогічного профілю свідчить про необхідність впровадження у навчальний процес нових прогресивних методів навчання.

Помітно, що підготовка фахівців, здатних здійснювати професійну та виробничо-технологічну діяльність є першочерговим, пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти і вимагає особливої уваги з боку держави.

Використання інформаційних технологій у навчальному процесі суттєво вплинуло на систему засобів навчання, на співвідношення і взаємодію окремих компонентів цієї системи. Впровадженню інформаційних технологій навчання присвячені праці В. Бикова, М. Жалдака, Л. Білоусової, Р. Гуревича, Н. Морзе, С. Ракова, Є. Машбиця, І. Подласого та ін. Разом з тим, недостатньо розглянутими залишаються питання досконалості структуризації комп'ютерної підготовки фахівців даного профілю.

Постановка завдання. Інформаційна культура в Тернопільському національному педагогічному університеті імені Володимира Гнатюка (ТНПУ) реалізується як система багаторівневої інформаційно-технологічної підготовки інженерних спеціальностей, яка приділяє особливу увагу питанням безперервності, спадкоємності й достатності інформатизації навчального процесу, інтеграції спеціальних і інформаційних дисциплін, формуванню професійно-орієнтованого інформаційного середовища і єдиного інформаційного простору [2].

Метою роботи є аналіз професійної підготовки інженерів-педагогів у вищій школі на основі сучасних інформаційних технологій.

На наш погляд, в основу змісту підготовки фахівців в області комп'ютерної інженерії та інформаційних технологій мають бути закладені такі принципи:

➤ формування інформаційної культури фахівця, адекватної сучасному рівню і перспективам розвитку інформаційних процесів і систем, можливе лише за умови комплексного використання сучасних технологій у навчальному процесі педагогічного вузу, як сукупності трьох взаємозв'язаних компонентів – об'єктів вивчення, інструментів вивчення технічних дисциплін і нових освітніх технологій;

➤ основи інформатики, системне програмне забезпечення і програмування, повинні вивчатися студентами у вигляді інтегрованого курсу, з урахуванням профілю майбутньої професійної діяльності;

➤ у змісті інформаційної підготовки слід виділити інваріантну частину, яка включає фундаментальні методологічні знання, що вивчається на лекціях, і варіативну, динамічно змінну частину, що стосується програмного і технічного забезпечення ЕОМ, і що вивчається на практичних і лабораторних заняттях;

➤ для підвищення професійної компетентності випускника в області комп'ютерної інженерії та інформаційних технологій у навчальні плани необхідно вводити дисципліни, орієнтовані на професійну спрямованість діяльності інженера-педагога;

➤ для реалізації індивідуальних освітніх траєкторій у навчальних планах слід передбачити дисципліни інформаційного циклу, що враховують різні рівні комп'ютерної підготовки студентів, а також сферу майбутніх професійних інтересів;

➤ використовувані в навчальному процесі комп'ютерно-орієнтовані освітні технології повинні раціонально поєднуватися з традиційними технологіями навчання студентів і підтримуватися сучасними технічними засобами.

Підготовка майбутнього інженера-педагога передбачає поєднання знань в області комп'ютерної інженерії з умінням їхнього методологічного застосування у педагогічному процесі.

Особливістю спеціальностей “Комп'ютерні технології в управлінні та навчанні” і “Інженерна і комп'ютерна графіка” є стрімкі зміни в наповненнях фахових дисциплін, що пов'язано з інтенсивним розвитком комп'ютерної техніки та інформаційних технологій.

Враховуючи основні засади розвитку вищої освіти України в рамках Болонського процесу [3], а також специфіку інженерно-педагогічної підготовки пропонуємо схему навчального процесу, яка базується на предметах фундаментальної та психолого-педагогічної підготовки з динамічною моделлю фахових дисциплін (рис. 1).

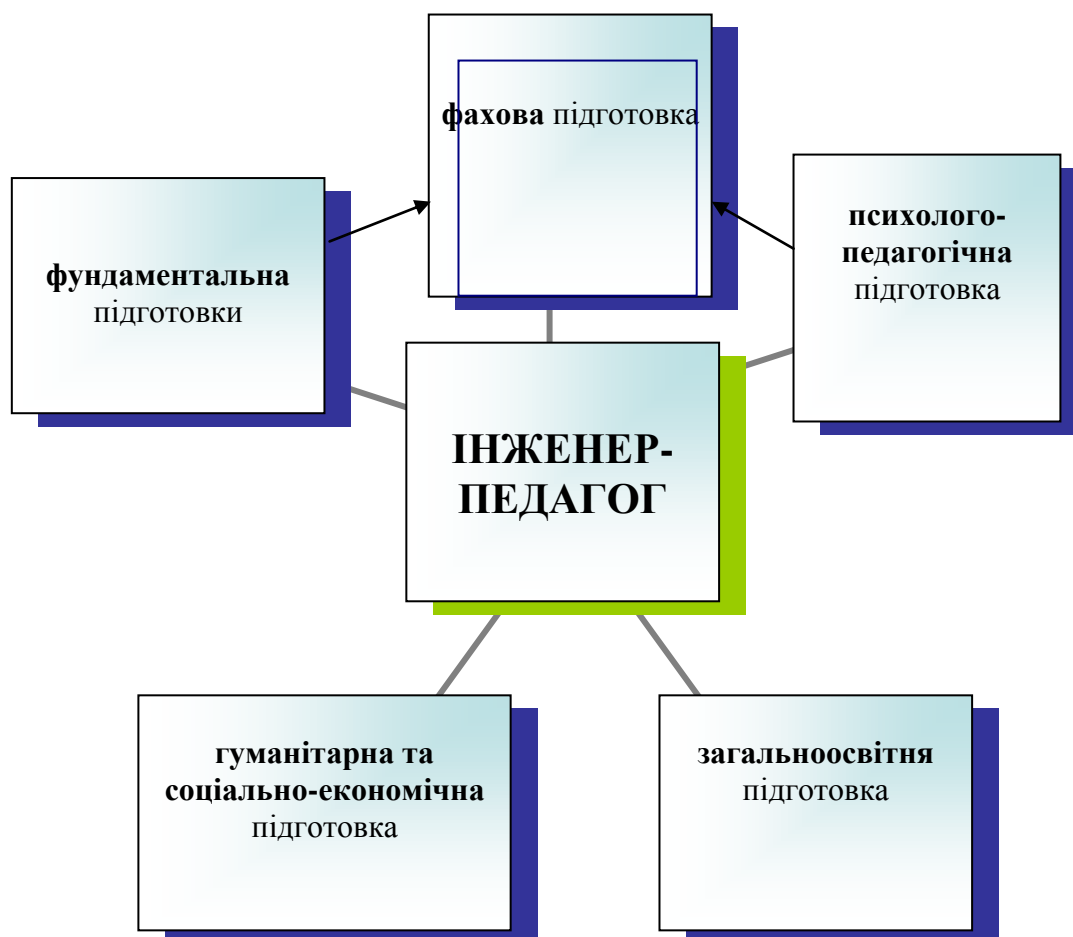


Рис. 1. Структурна схема підготовки інженера-педагога

Забезпечення якісного формування майбутнього спеціаліста передбачає поступову реалізацію даної схеми. При цьому весь процес розбивається на окремі рівні, на кожному з яких вивчаються дисципліни визначених циклів, за таким принципом, щоб в кінці кожного рівня студент одержував певну порцію базових знань з подальшим їхнім розширенням і поглибленням на наступному етапі.

Оскільки фахова підготовка є визначальною у формуванні майбутнього інженера-педагога, детальніше зупинимося на дисциплінах, які визначають її професійну спрямованість (рис. 2).

На базі дисциплін фундаментального циклу, де особливий акцент надається «Вступу до інформатики» (108 год), «Вищій математиці» (252 год) та «Нарисній геометрії» (144 год), формується підґрунтя для переходу до фахової підготовки починаючи з першого навчального семестру.

Перший рівень підготовки інженерів-педагогів охоплює вивчення трьох дисциплін: «Програмування» (288 год), «Операційні системи» (108 год) і «Програмне забезпечення» (216 год), мета яких закласти основи знань в області використання інформаційних комп'ютерних технологій.

«Програмування» передбачає оволодіння сучасними, об'єктно-орієнтованими методами роботи в середовищі Delphi, як найбільш поширеному та універсальному. Основною метою дисципліни «Операційні системи» є засвоєння знань щодо сучасних операційних систем Windows і Linux, принципів їхнього функціонування та адміністрування.

Ці предмети формують у майбутніх інженерів-педагогів уміння проектувати й експлуатувати найпоширеніші на даний час операційні системи, використовуючи при цьому елементи програмування та алгоритмізації.

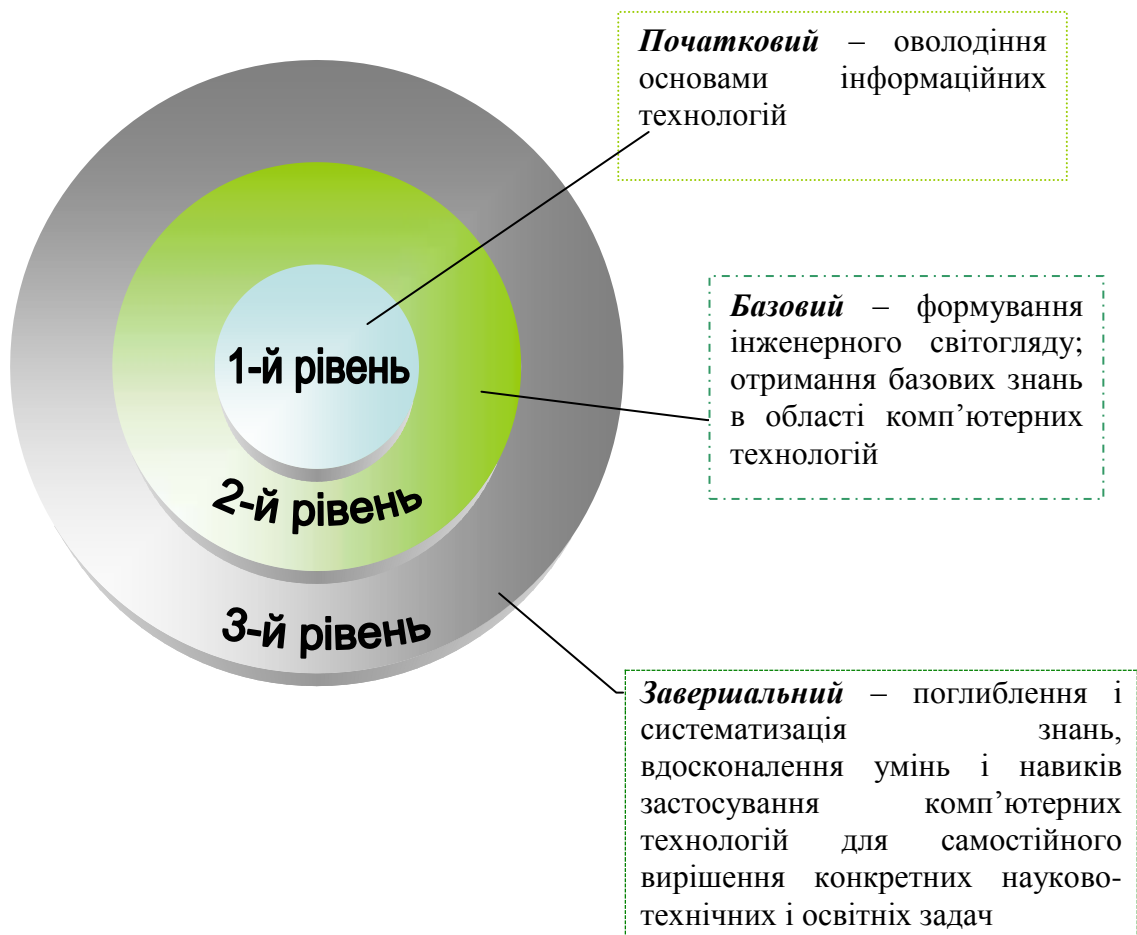


Рис. 2. Порівняне формування професійної підготовки інженера-педагога

Для представлення інформації за допомогою комп'ютерних технологій необхідними є знання автоматизації документоведення і засобів графічного подання та редагування даних. Ці завдання вирішуються в курсі «Програмне забезпечення». Дисципліна розглядає основи комп'ютерної обробки документів засобами Microsoft Office. Крім того, тут формуються фундаментальні знання комп'ютерної верстки на основі PageMaker і вміння працювати з векторною та растровою графікою (Corell Draw, Photoshop).

Після закінчення першого рівня підготовки значна кількість студентів (понад 80%) використовує можливості інформаційних технологій при самостійному вивченні загальноінженерних і спеціальних дисциплін, зокрема, в процесі виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань (ІНДЗ), курсових робіт тощо. При цьому знаходять практичне застосування набуті раніше навички роботи з прикладними та інструментальними продуктами, інформаційними ресурсами Internet.

Другий рівень передбачає вивчення курсів «Комп'ютерна графіка» (90 год), «Апаратне забезпечення комп'ютерних систем» (108 год), «Системи автоматизованого проектування» (252 год), «Програмне забезпечення в машинознавстві» (216 год).

Паралельно вивчаються фундаментальні дисципліни технічного напрямку: «Опір матеріалів», «Гідравліка і теплотехніка», «Технічна механіка», «Деталі машин» та інші. Це дозволяє інтегрувати вивчення інженерних дисциплін, усунути елементи товтології при викладенні матеріалу, а також використовувати комп'ютерні технології для розв'язання прикладних задач. Наприклад, автоматизоване проектування стійкості опор чи гідравлічної системи потребує знань «Опору матеріалів», «Гідравліки» і методів оптимізації. Вивчення предметів технічного блоку, дає змогу конкретизувати розгляд питань

автоматизації процесу проектування елементів або систем, не витрачаючи час на роз'яснення аналітичних функцій (схем), які беруться за основу в процесі моделювання і подальшої їх оптимізації при проектуванні. Крім цього, закріплюються знання з даних предметів під час розв'язання задач у системі MathCad, а також програмному комплексу WinMachine.

Водночас, на другому рівні вивчається дисципліна «Методика професійного навчання». Метою курсу є поглиблення інженерно-технічних і психолого-педагогічних знань і умінь, а також їх інтеграція.

Прикладом динамічної інтеграції є дисципліни, що складають основу інженерної підготовки, зокрема: «Нарисна геометрія», «Інженерна графіка», «Комп'ютерна графіка». Отримавши на першому рівні уявлення про зображення просторових об'єктів на площині, на другому рівні формуються знання в області геометричного, машинобудівного та будівельного креслень із подальшим застосуванням комп'ютерних технологій (графічний редактор Компас-График, AutoCAD, SolidWorks тощо).

На третьому – завершальному рівні – інформаційно-технологічна підготовка інженерів-педагогів є диференційованою.

Залежно від спеціалізації проводиться викладення профільних дисциплін, які поглиблюють і систематизують отримані на перших двох рівнях знання стосовно обраного напрямку професійної діяльності.

На цьому рівні великого значення набуває формування навиків самостійного вирішення науково-технічних і освітніх задач. Тому саме тут виконується курсовий проект, який інтегрує дисципліни фундаментальної і фахової підготовки та передбачає виконання завдань, що реально постають на виробництві чи в управлінській сфері. Практичні заняття тут проводяться більше у формі дискусій і тренінгів, що також сприяє формуванню спеціаліста, який здатен приймати самостійні рішення, працювати в колективі, формулювати і доносити необхідні знання до інших суб'єктів.

Враховуючи те, що комп'ютерні технології швидко оновлюються й частково видозмінюються, на завершальному рівні вивчаються дисципліни, які найбільш залежні від таких тенденцій, а саме: “Захист інформації в комп'ютерних мережах” (72 год), “Інтелектуальні системи і технології” (108 год), “WEB-технології” (144 год).

Дисципліни фахового спрямування базуються на оволодінні програмним забезпеченням, яке є універсальним з точки зору вивчення планованого навчального матеріалу і, крім того, дозволяє формувати конструкторське мислення. Мова йде про програмний комплекс WinMachine, середовища Matlab і Компас, які на даний час є найперспективнішими.

Висновки. Таким чином, багаторівнева система інформаційно-технологічної підготовки у педагогічних вузах є єдиним інтегрованим комплексом, основним завданням якого є практична реалізація можливостей комп'ютерних технологій на всіх етапах навчання в педагогічному університеті і в подальшій професійній діяльності інженерів-педагогів.

Використання інформаційних технологій повинно бути науково обгрунованим, мати методологічну та методичну основу.

У процесі навчання студенти повинні одержати визначену систему знань, що складається не з окремих курсів, а з комплексних, інтегрованих навчальних дисциплін, які охоплюють окремі напрямки професійної підготовки фахівців.

Перспективи подальших досліджень. Результати досліджень у галузі підготовки фахівців інженерного напрямку на основі комп'ютерних технологій можуть служити основою для подальших наукових досліджень в питанні модернізації змісту освіти.

Література:

1. Ашеров А.Т., Коваленко О.Е., Артюх С.Ф. Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю: Навчальний посібник. – Харків: Вид УІПА, 2005. – 224 с.
2. Дворецкий С.И., Таров В.П., Муратова Е.И. Информационные технологии в подготовке инженеров // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С.130-135.

3. Основні засади розвитку вищої освіти України. – Частина 3 / За редакцією С.М.Ніколаєнка. Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – 181 с.

The system of multilevel continuous professional preparation of engineer-teachers is displayed in this article. Main principles of this process are investigated and the structure of engineer-teachers' training is determined by means of analysis educational programs and plans.

*С.В. Дощин
м. Вінниця, Україна*

З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ

Як відомо, одним з основних принципів Болонського процесу є запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Засновником модульного навчання є американський дослідник Дж. Рассел, який в 1974 р. уперше ввів поняття «модуль». У нашу країну технологія модульного навчання прийшла наприкінці 80-х років завдяки працям П. Юцявичене і А. Алексюка та продовжує розвиватись сучасними дослідниками [5].

У проведенні педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Україні взяло участь понад 100 вузів. Досвід даних навчальних закладів показав, що для впровадження кредитно-модульної системи насамперед необхідна підготовка навчальних планів і робочих програм, розробка структури навчального кредиту, зміна співвідношення обсягів аудиторної і самостійної роботи студентів в напрямку збільшення останньої, розбивка дисциплін, що вивчаються на змістові модулі і оцінка кожного модуля в балах за всіма його основними елементами, підготовка необхідних документів і забезпечення ними студентів на початку навчального року, розробка видів поточного і підсумкового модульного контролю.

Під модулем розуміють змістову одиницю, логічно завершену частину навчального матеріалу [2]. Структура модуля включає мету, навчальні завдання, способи контролю знань, формування умінь і навичок.

При модульній системі зростає роль і значення самостійної роботи студентів, а викладач здійснює переважно мотиваційне керування процесом навчання. Він також забезпечує змістове наповнення модуля, більше уваги приділяє організації самостійної роботи студентів та їх консультуванню.

Кредитно-модульна система включає і рейтингову систему оцінки знань студентів. За даної системи рівень знань студента оцінюється сумою балів, яку він зміг набрати в процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни. Це дозволяє не лише більш точно оцінювати знання студентів, а й стимулює їхню пізнавальну діяльність, вносить елементи змагальності і відкритості в навчальний процес, що врешті решт забезпечує більш високу якість навчання. При цьому посилюється індивідуалізація навчального процесу, його демократизація, забезпечується більш регулярне засвоєння знань студентами. Повніша диференціація студентів за рівнем оцінювання їхніх знань має важливе значення і під час переходу на багаторівневу систему навчання.

У порядку експерименту кредитно-модульну систему було впроваджено в процесі вивчення курсу «Основи економічної теорії» студентами 1 курсу інституту іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету в 2 семестрі 2005-2006 навчального року.

Всього навчальний план дисципліни охоплює 3 кредити (108 годин), з них 50 годин (46,3%) відведено на самостійну роботу студентів. Матеріал дисципліни було розбито на 5 змістових модулів, які відповідають основним розділам курсу. Основними формами самостійної роботи студентів є робота на лекціях і семінарських заняттях, вивчення

поточного матеріалу по конспектах лекцій та рекомендованій літературі. Підготовка до семінарських занять, написання та захист рефератів згідно із запропонованими викладачем темами, робота над словником економічних термінів, підготовка до модульних контрольних, колоквіумів та екзамену. Модульний контроль проводиться у формі написання контрольних робіт з перших чотирьох модулів та підсумкового колоквіуму.

Оцінювання знань студентів проводиться за багатобальною рейтинговою системою. При цьому для оцінювання відповідей студентів на семінарських заняттях запропоновано використовувати 12-бальну систему. Доповнення оцінюється в 3-5 балів, написання і захист реферату – в 15-20 балів, ведення словника економічних термінів – 25-30 балів (в кінці курсу), написання контрольної роботи і здача колоквіуму: 15 балів (задовільно), 25 балів (добре) і 40 балів (відмінно). Для того, щоб автоматично отримати оцінку «відмінно», студенту необхідно набрати 450-500 балів (90%-100% суми балів); «добре» – 375-449 балів (75-90%); «задовільно» – 300-374 бали (60-75%).

Досвід впровадження даної системи засвідчив, що вона значно активізувала навчальну роботу студентів (на семінарських заняттях, як правило, завжди є чимало бажаючих виступити по тому чи іншому питанню), сприяла їх заохоченню до регулярної самостійної роботи над курсом, студенти активно доповнюють своїх товаришів, що сприяє більш повному і змістовному засвоєнню матеріалу. Навчальний процес при цьому характеризується відкритістю і демократичністю, студенти добре відвідують заняття.

Розрахунки показують, що в роботі семінарських занять за час експерименту приймали участь від 26 до 65 % від числа всіх студентів (в середньому 45,3%), що демонструє їх досить високу активність. При цьому студенти за власним бажанням виступають, розкриваючи питання семінарського заняття та теми рефератів, доповнюють, приймають участь у дискусіях, відповідають на додаткові запитання, що сприяє більш глибокому і ґрунтовному засвоєнню знань. Проведені заняття також характеризуються досить високою присутністю студентів – в середньому 95,2%. За попередніми підсумками, понад 60% студентів можуть автоматично одержати оцінки на екзамені, набравши необхідну кількість балів.

Викладач забезпечує змістове наповнення модуля, готує завдання для самостійної роботи студентів та проведення модульного контролю, здійснює мотиваційне керівництво навчальним процесом, приділяє більше уваги консультуванню і методичному забезпеченню самостійної роботи студентів, періодично інформує їх про кількість набраних балів, здійснює поточний і підсумковий контроль.

Студенти більш регулярно і систематично працюють, опановуючи навички самостійної роботи і використовуючи додаткову літературу, підвищується мотивація їх навчання, з'являються елементи змагальності. Вони мають змогу контролювати кількість набраних ними балів, більш свідомо і цілеспрямовано ставляться до навчання.

Загалом відносини викладача із студентами характеризуються співробітництвом, взаєморозумінням, більшою відкритістю і демократизмом. Разом з тим посилюються і вимоги до роботи викладача з боку студентів.

Але слід зазначити, що при впровадженні кредитно-модульної системи виникають і певні проблеми. Головні з них такі: недостатнє методичне забезпечення самостійної роботи студентів (у бібліотеці поки що відсутня належна кількість підручників за новою програмою з основ економічної теорії), збільшення роботи викладача (насамперед при проведенні контрольних заходів), що не враховується в його навчальному навантаженні. Крім того, досвід показує, що іноді простежується прагнення деяких студентів будь-якою ціною заробити бали. Тому слід максимально підвищити вимоги до проведення модульного контролю.

У цілому, як показує досвід, використання кредитно-модульної системи організації навчального процесу за відсутності формального підходу дозволяє забезпечити:

- більш регулярну та систематичну роботу студентів на протязі семестру, що сприяє підвищенню якості їх знань;
- індивідуалізацію навчального процесу;
- підвищення мотивації та зацікавленості студентів, зниження кількості пропусків занять;
- більш точно і об'єктивно оцінку знань студентів, наявність принципу змагальності, що дає можливість ранжувати студентів по даній дисципліні;

- підтримання постійного зв'язку між викладачем і студентами на протязі семестру, проведення індивідуальних бесід та консультацій, можливість своєчасного коригування навчального процесу;

- вивільнення часу викладачів та студентів під час екзаменаційної сесії у зв'язку із одержанням студентами зароблених оцінок автоматично [6].

Тому, на нашу думку, кредитно-модульну систему слід і надалі впроваджувати в навчальний процес.

Література:

1. Астахов В. Перші підсумки роботи в експерименті // Новий колегіум. – 2005. – № 5. – С. 45-46.
2. Постернак Н. Модульна технологія навчання у вищій школі // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 4. – С. 43-45.
3. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ МОН України № 48, 23.01.2004 // Освіта. – 2004. – 11-18 лют.
4. Сікорський П. Кредитно-модульна технологія у вищих навчальних закладах // Шлях освіти – 2004. – № 3. – С. 29-34.
5. Стрельников В. Технологія модульного навчання у вищій школі // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 5. – С. 13-23.
6. Яковлев Е., Спиранде К. О модульно-рейтинговой организации учебного процесса // Новий колегіум. – 2005. – № 4. – С. 60-63.

УДК 378:37

К.В. Дубич
м. Рівне, Україна

КОМПЛЕКС ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ НА ОСНОВІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ

Для розвитку пізнавальної самостійності студентів на основі індивідуалізації навчання необхідні особливі процедури відстеження розвитку студентів у цілому й відстеження розвитку пізнавальної самостійності зокрема; створення сприятливих умов для розвитку в студентів пізнавальної самостійності; зміна сформованих у нашій культурі уявлень про норму психічного розвитку людини (порівняння не по горизонталі, а по вертикалі, тобто визначення динаміки розвитку пізнавальної самостійності студентів у порівнянні із самим собою, а не з іншими). Це робить саме навчання, і розвиток пізнавальної самостійності студентів більше цілеспрямованим, гнучким, варіативним. Тому відправною точкою в розвитку пізнавальної самостійності студентів на основі індивідуалізації навчання повинна бути діагностика індивідуального розвитку студентів. Вона припускає постійне спостереження за процесом індивідуального розвитку студентів з метою виявлення його відповідності бажаному результату за допомогою створення відповідних педагогічних умов.

У науково-педагогічній літературі є різні підходи до визначення поняття – «умови». Так, С.У. Гончаренко, М.Е. Дуранов, Н.М. Яковлева та інші дослідники визначають педагогічні умови як сукупність заходів (об'єктивних можливостей) педагогічного процесу [1; 2; 3]. В.І. Андреев розглядає зміст, методи (прийоми) і організаційні форми навчання та виховання як сукупність (комплекс) заходів [4]. М.В. Зверева під умовами розуміє змістовну характеристику компонентів, що конструюють педагогічну систему. Як компоненти вона виділяє зміст, організаційні форми, засоби навчання й характер взаємин між учителем та учнями [5]. Аналізуючи точку зору Л.Я. Найн, ми бачимо, що педагогічні умови визначаються як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, засобів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [2].

Узагальнюючи вищевикладене, можна сказати, що педагогічні умови – це сукупність (комплекс) взаємозалежних і взаємообумовлених складових педагогічного процесу, який забезпечує досягнення конкретної мети.

Виходячи з мети нашої статті, під педагогічними умовами, що забезпечують ефективність процесу формування педагогічних умов розвитку пізнавальної самостійності студентів університету на основі індивідуалізації навчання, ми розуміємо комплекс взаємозалежних і взаємообумовлених заходів індивідуалізованого навчання, дотримання яких забезпечує більше високий рівень розвитку пізнавальної самостійності студентів.

Аналіз науково-педагогічної літератури показує, що дослідниками виділено значну кількість педагогічних умов, що сприяють ефективності розвитку пізнавальної самостійності, здійснення індивідуалізованого навчання [6; 7 та ін.]. Така кількість зумовлена підходами до постановки мети та завдань конкретного дослідження, що проявляються у вимогах суспільства до підготовки фахівців та рядом інших чинників.

Погоджуючись із важливістю виділених ученими умов розвитку пізнавальної самостійності та індивідуалізації навчання, ми вважаємо, що їхній перелік загалом збігається за метою, і за змістом. У той самий час необхідно відзначити, що виділені умови охоплюють лише окремі сторони розвитку пізнавальної самостійності та індивідуалізованого навчання студентів у вищій школі. Пропоновані вченими умови індивідуалізованого навчання спеціальним чином не орієнтовані на розвиток у студентів пізнавальної самостійності. Необхідно відзначити, що спроби здійснення індивідуалізованого навчання для більш ефективного розвитку пізнавальної самостійності були й досить успішні, але лише стосовно учнів початкових і середніх шкіл [6; 9].

У процесі виділення комплексу педагогічних умов розвитку пізнавальної самостійності студентів на основі індивідуалізації навчання, ми керувалися рекомендаціями Н.М. Яковлевої, яка вважає, що успішність виділення умов залежить: від чіткості визначення кінцевої мети або результату, який має бути досягнутий; від розуміння того, що вдосконалення педагогічного процесу досягається не за рахунок однієї умови, а їхнього взаємозалежного комплексу; на певних етапах педагогічні умови можуть виступати як результат, досягнутий у процесі їхньої реалізації [3].

Науковим інструментарієм для виділення педагогічних умов розвитку пізнавальної самостійності студентів університету на основі індивідуалізації навчання виступають загальнонаукові й конкретно-наукові принципи.

На основі наведеного нами аналізу науково-практичної літератури ми прийшли до висновку, що для нашого дослідження необхідне врахування наступного комплексу принципів:

Принцип природодоцільності. Суть цього принципу полягає в тому, що провідною ланкою будь-яких відносин в освітньому процесі є студент, з його конкретними особливостями та рівнем розвитку.

Принцип демократизації, припускає розширення прав і відповідальності студента, що звичайно ж, буде сприяти його самостійності у визначенні цілей, змісту й способів навчальної роботи.

Принцип гуманізації припускає усунення авторитарності з освітнього процесу, утвердження суб'єкт-суб'єктних відносин, перехід від монологу до діалогу в педагогічній діяльності.

Принцип вивчення досліджуваних проблем і явищ. Суть його полягає в тому, щоб навчально-пізнавальна діяльність студента носила творчий, пошуковий характер, по можливості містила в собі елементи аналізу й узагальнення. Процес вивчення того або іншого явища або проблеми повинні за всіма ознаками носити дослідницький характер.

Принцип модульності навчання – студент самостійно може працювати із запропонованою йому індивідуальною навчальною програмою, яка включає в себе банк інформації та методичний посібник для досягнення поставлених дидактичних цілей.

Принцип полісуб'єктивності в організації навчання. Навчання організоване таким чином, що кожен студент включений у навчальну діяльність на лекціях, практичних, індивідуально-семінарських заняттях, консультаціях. Навчальна діяльність студентів локалізована питаннями їх спеціалізації (навчального дослідження, навчального проектування). Кожен студент виступає як суб'єкт локальної навчальної діяльності.

Принцип орієнтації на успіх базується на конструюванні ситуації успіху, створенні психологічного комфорту в процесі навчання. Виходячи з особливостей нашого дослідження, базовими принципами для розвитку пізнавальної самостійності студентів університету на основі індивідуалізації навчання виступили: принцип індивідуалізації, принцип варіативності, принцип проблемності, принцип мотивації.

Принцип індивідуалізації полягає в організації навчання у відповідності з індивідуальними особливостями кожного студента. Конкретною формою здійснення даного принципу є – індивідуалізація навчання.

Принцип варіативності. Варіативність у навчанні означає, з одного боку різноманітність, різнорівневість, диференційованість вправ і завдань, наступність форм і методів навчання, з іншого боку, право особистості на навчання у відповідності зі своїми особливостями, здібностями, інтересами, життєвими планами.

Принцип варіативності вибору змісту й форм діяльності студентів припускає: визначення в навчальній програмі обов'язкових для всіх студентів видів і форм роботи, а також варіативних, що передбачають добровільний вибір студентами варіанта навчальних завдань із урахуванням інтересів і можливостей; розробки практичних завдань і звітних документів з урахуванням різного рівня індивідуальних здібностей, професійних інтересів і перспектив студента; стимулювання творчої активності в діяльності студентів. Для досягнення варіативності навчання можливі різні шляхи, в тому числі досить традиційні: індивідуальні додаткові завдання, диференційована за характером самостійна робота, завдання різного ступеня складності, індивідуальні графіки виконання навчального плану, лабораторно-практичні заняття за вільним розкладом без обмеження часу роботи студентів, навчально-дослідницька робота студентів у рамках навчального процесу.

Принцип проблемності. У практиці навчання встановлена конкретна залежність, якщо студента ставити перед необхідністю вирішувати навчальні проблеми, то в процесі їхнього вирішення в нього розвивається багато якостей, які характеризують індивідуальність, що сформувалася в творчу особистість.

Основними вимогами принципу проблемності є: 1) виявлення та враховувати рівнів розвитку інтелектуальної сфери, рівнів пізнавальної самостійності студентів; 2) навчально-виховний процес повинен бути спрямований на розвиток у студентів творчих здібностей, самостійно-пізнавальних умінь та ін.; 3) врахування індивідуальних особливостей, реальних навчальних можливостей студентів створення проблемних ситуацій, вирішення навчальних та інших проблем; 4) структурування взаємодії викладача й студентів відповідно до логіки проблемного навчання; 5) систематичний аналіз результативності педагогічних впливів.

Принцип мотивації. Зрозуміло, що активність як самостійної, так і колективної діяльності студентів можлива лише при наявності стимулів. Тому в числі принципів, на які ми опираємося при розвитку пізнавальної самостійності студентів на основі індивідуалізації навчання, є принцип мотивації. Суть цього принципу в тому, що кожен студент спонукається до активної діяльності. Спонукальним початком активної розумової діяльності повинне бути бажання студента вирішити проблему, пізнати істину, довести, заперечити і т.ін.

Принцип мотивації має важливе значення для вибору характеру стимулів стосовно особливостей навчального процесу. В числі основних чинників, що спонукають студентів до активності, можна назвати наступні: 1) професійний інтерес; 2) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; 3) змагальність; 4) ігровий характер проведення занять; 5) емоційний вплив вищезгаданих чинників.

Значний вплив на розвиток мотивації здійснюють інтерактивні та проблемні методи навчання. Вони дають нам можливість спонукати студентів до таких способів засвоєння навчального матеріалу, які викликають пізнавальну активність, збуджують потребу у вивченні матеріалу, в оволодінні способами дій, актуалізують потребу досягнення, сприяють створенню сприятливої атмосфери, як індивідуальної, так і колективної роботи.

Самі по собі виділені принципи не дозволяють здійснити практично процес розвитку пізнавальної самостійності студентів. Тому важливе значення має виявлення педагогічних умов, реалізація яких буде сприяти більш ефективному розвитку пізнавальної самостійності студентів на основі індивідуалізації навчання.

Аналіз виділених у науково-практичній літературі педагогічних умов розвитку пізнавальної самостійності студентів та врахування означених вище принципів дав нам можливість виділити наступний комплекс педагогічних умов, при яких індивідуалізація навчання забезпечить ефективність розвитку пізнавальної самостійності студентів університету: а) проведення трьохетапної психолого-педагогічної діагностики в освітньому процесі й розподіл студентів за типологічними групами; б) актуалізація суб'єктивної позиції студента за допомогою ініціювання їхньої рефлексії, стимулювання особистісних досягнень і включення в особистісно-значиму діяльність; в) гнучке використання традиційних та інноваційних методів навчання (інтерактивних, програмованих, проблемних) з обліком організованих типологічних груп.

У системі вищої освіти є ціла низка протиріч у навчанні, у тому числі між традиційною колективною формою процесу навчання у вищій школі й індивідуальному характері засвоєння знань студентами. В.А. Сластьонін зазначає, що в процесі навчання швидше всього просуваються середні студенти, повільніше слабкі (в основному ліквідують прогалини, «доганяють») і ще повільніше розвиваються здібні студенти, стосовно яких найменше використовуються всі резерви навчання [10, с. 91].

Отже, одна третина студентів не реалізує всі свої здібності, тому що не були створені оптимальні умови навчання для них, а інша третина не справляється з навчальною програмою. Необхідно зауважити, що поняття «освіта» тоді має сенс, коли мова йде про конкретну людину з його індивідуальними ціннісними орієнтаціями, психологічними й психофізіологічними особливостями, інтересами, схильностями [11, с. 12].

Студентська аудиторія представлена людьми з різними цілями, установкам, уміннями, які залежать як від природжених, так і від набутих якостей особистості, з різним рівнем розвитку пізнавальної самостійності і т.д. Із цього випливає висновок що, ми не можемо розраховувати на успіх у навчанні, у розвитку пізнавальної самостійності, якщо в процесі навчання не враховувати індивідуальних особливостей студентів.

Отже, необхідність врахування індивідуальних особливостей студентів, інформаційно-діагностичне забезпечення процесу розвитку пізнавальної самостійності студентів зумовлена більшими індивідуальними розходженнями в тих якостях, особливостях студентів, від яких залежить результат навчання або розвиток тієї або іншої якості особистості студента (в нашому випадку пізнавальної самостійності студентів). Виникає необхідність обговорити інформаційно-діагностичне забезпечення процесу розвитку пізнавальної самостійності студентів.

Інформаційно-діагностичне забезпечення розвитку пізнавальної самостійності студентів припускає планомірне діагностичне відстеження процесу індивідуального розвитку студентів, і зокрема рівня розвитку в студентів пізнавальної самостійності.

Головним моментом в інформаційно-діагностичному забезпеченні розвитку пізнавальної самостійності студентів є діагностика динаміки індивідуального розвитку студентів, внесення коректив у процес навчання, у розвиток пізнавальної самостійності студентів. Отже, інформаційно-діагностичне забезпечення містить у собі діагностику, прогнозування й аналіз індивідуального розвитку особистості та рівня розвитку пізнавальної самостійності студентів.

Все різноманіття застосовуваних способів, технологій здійснення діагностики можна звести до наступних груп: спостереження, дослідні методи, тестування та ін.

У процесі розробки діагностики індивідуального розвитку студентів нами використані елементи методики співвідносного динамічного аналізу, запропонованої Н.О. Вербицькою та В.Ю. Бодряковим [11].

У кожній навчальній групі налічується близько 25-30 студентів, і тому домагатися високого рівня розвитку пізнавальної самостійності в студентів з урахуванням індивідуальних особливостей кожного студента, дуже складно.

У той самий час дослідження педагогів і психологів доводять, що в кожній навчальній групі можна виділити типологічні групи студентів, які мають близькі індивідуальні особливості й приблизно однаковий рівень знань, умінь, навичок, рівень розвитку пізнавальної самостійності і т.д. Орієнтація на ці групи дозволяє здійснювати індивідуалізоване навчання.

На підставі аналізу науково-практичної літератури можна виділити два види врахування індивідуальних особливостей студентів: 1) врахування комплексу різних особливостей

студентів; 2) врахування якої-небудь окремої особливості. В більшості робіт автори виходять із комплексу особливостей, де домінують рівень знань, умінь, навичок і пізнавальних здібностей.

У науково-практичній літературі розглядається два підходи групування студентів для здійснення індивідуалізації навчання: 1) робота з відносно стабільними групами; 2) робота з нестабільними групами, тобто в кожному конкретному випадку можна створити групи різного складу. Перший спосіб зручний для викладача й економічний у часі. Другий підхід незручний в організаційному відношенні й вимагає більше часу, але він більш гнучкий при врахуванні індивідуальних якостей студентів у кожному конкретному випадку.

Ми дотримуємося іншої точки зору й вважаємо, що необхідно постійно переформовувати групи залежно від результатів роботи студентів. Отже, проведення психолого-педагогічної діагностики необхідно проводити в три етапи: 1) стартова діагностика; 2) поточна діагностика; 3) підсумкова діагностика. Це дозволяє розглядати навчальний процес, процес розвитку пізнавальної самостійності студентів не як масовий, а як індивідуальний процес.

Найпоширенішим видом угруповання у середині навчальних груп є виділення трьох основних характеристик студентів: індивідуальні можливості, що мають високі стартові можливості; індивідуальні можливості, що мають середні стартові можливості; індивідуальні можливості, що мають низькі стартові можливості. Це необхідно для того, щоб бачити динаміку просування й досягнень кожного студента в навчальному процесі, виходячи з його стартових можливостей. Отже, як протікання навчального процесу, так і розвиток пізнавальної самостійності студентів у його рамках необхідно оцінювати із урахуванням індивідуальних особливостей студентів зокрема з урахуванням рівня розвитку пізнавальної самостійності.

Співвідношення стартових характеристик студентів та їх досягнень у навчальному процесі включає прогнозування і аналіз поточної ситуації. На етапі прогнозування ми припускаємо, що для нормального протікання навчального процесу необхідною стає не тільки реалізація стартового потенціалу пізнавальної самостійності студента, але й створення умов для його розвитку. Як вважав Л.С. Виготський, «педагогіка повинна орієнтуватися не на вчорашній, а на завтрашній день розвитку учня. Тільки тоді вона зуміє викликати в процесі навчання до життя ті процеси розвитку, які зараз лежать у зоні найближчого розвитку» [12, с. 15].

Подібний підхід являє собою прогнозування поетапного перекладу навчальних досягнень студентів на найближчий рівень їхнього розвитку. Слід зазначити, що згідно Л.С. Виготському, зона найближчого розвитку в кожній людини різна, тому й визначення її величини необхідно проводити конкретно в кожній окремій людині [13, с. 28].

Одне з головних завдань викладача – не просто оцінити результати діяльності студентів, врахувати індивідуальні особливості студентів, а створити умови для розвитку в студентів здатності до самоаналізу й самооцінки. Перебудова форм навчального співробітництва, пов'язана зі зміною позицій викладача й студента, саме й приводить до можливості самоврядування студентом своєї пізнавальної діяльності. Для того щоб більш ефективно, цілеспрямовано розвивати в студентів пізнавальну самостійність, одним з напрямків реалізації даної мети повинне бути активне включення студентів у процес самодіагностики й актуалізації суб'єктивної позиції студента.

Під час визначення іншої педагогічної умови – актуалізація суб'єктивної позиції студента за допомогою ініціювання їхньої рефлексії, стимулювання особистісних досягнень і включення в особистісно-значиму діяльність ми виходили з того що, у сучасній професійній освіті існує гостра потреба у виділенні й формуванні системи ціннісних орієнтацій й актуалізації суб'єктивних позицій студентів, як основи визначення цілей навчання й розвитку певних якостей особистості, у нашому випадку пізнавальної самостійності.

Суб'єктивна позиція студента, особистісна значимість, мотивація, позитивне ставлення до навчання, розвитку в себе пізнавальної самостійності є найважливішою умовою активізації навчання, розвитку пізнавальної самостійності студента. Суб'єктивна позиція студента – майбутнього фахівця – є внутрішнім механізмом, завдяки якому він здатний свідомо сприймати професійні знання, уміння, навички, самостійно усвідомлюючи свої потреби, визначати міру й характер власної активності, спрямованої на оволодіння цими знаннями, уміннями, навичками.

Наше дослідження показало, що актуалізація суб'єктивної позиції студента з підвищення значимості розвитку його пізнавальної самостійності на основі індивідуалізованого навчання

можлива, якщо вона буде актуалізована за допомогою: ініціювання рефлексії студентів; стимулювання особистісних досягнень студентів у розвитку своєї пізнавальної самостійності; включення студентів у особистісно-значиму для них діяльність.

Аналіз науково-практичної літератури й наше дослідження показали, що актуалізація особистісних досягнень по розвитку пізнавальної самостійності студентів, найбільше ефективно здійснюється за допомогою ініціювання рефлексії студентів.

Термін рефлексія розглядається як: форма теоретичної діяльності людини, спрямована на осмислення своїх власних дій та їхніх законів [14]; усвідомлення суб'єктом того, як він у дійсності сприймається й оцінюється іншими індивідами [3]; здатність і потреба студента усвідомлювати свої стани, зіставляти свої завдання, дії й досягати результатів [3]; осмислення людиною соціальних реалій у процесі соціалізації на основі життєвого досвіду [14]. Отже перехід досягнень у особистісно-значимі пов'язаний з: 1) бажанням самої особистості нових досягнень; 2) переживанням нею позитивних емоцій у процесі реалізації досягнень; 3) усвідомленим плануванням і прогнозуванням досягнень; 4) використанням минулого досвіду як джерела розвитку; 5) упевненістю особистості у власних силах, прийняттям на себе відповідальності за власні дії й рішення; операціональною озброєністю особистості [15].

У процесі нашого дослідження й аналізу науково-практичної літератури ми дійшли до наступних висновків, що критеріями актуалізації студентами своїх особистісних досягнень по розвитку в себе пізнавальної самостійності виступають: свідомість власних досягнень, по розвитку в себе пізнавальної самостійності; зацікавленість у власних досягненнях по розвитку в собі пізнавальної самостійності; практична готовність і бажання розвивати в собі пізнавальну самостійність.

Виділяючи наступний аспект формування суб'єктивної позиції студента – включення студента в особистісно-значиму для нього діяльність, ми виходили з того, що процес суб'єктивного перетворення особистості студента не може бути розглянутий, без вирішення діалектичних протиріч, які виникають на різних етапах організації навчального процесу.

Основним засобом вирішення цих протиріч є діяльність, оскільки вона є тим механізмом, що дозволяє перетворити сукупність зовнішніх впливів у властиво розвиваючі зміни, у новотвори особистості, «повернути» завдання професійного навчання в «особистісний зміст» діяльності студентів і забезпечити суб'єктивну позицію їхнього розвитку [13].

Третя педагогічна умова – гнучке використання традиційних та інноваційних методів навчання (інтерактивних, програмованих, проблемних) з врахуванням організованих типологічних груп.

Діагностика індивідуальних особливостей студентів і суб'єктивна позиція студентів (особистісна значимість, мотивація, позитивне відношення до навчання, розвитку в себе пізнавальної самостійності), є підставою для вибору оптимальної індивідуалізованої стратегії розвитку пізнавальної самостійності студентів університету.

Індивідуалізація навчання припускає зміну навчального процесу: 1) використання гнучких організаційних форм, які б враховували індивідуальні особливості студентів; 2) визначення різних навчальних засобів, методів навчання, що забезпечують реалізацію поставленої мети за допомогою виявлення й структурування досвіду студента, його спрямованого розвитку в процесі навчання.

Отже, методика розвитку пізнавальної самостійності студентів на основі індивідуалізації навчання може бути діючою тоді, коли вона будується на гнучкому застосуванні методів і прийомів, що активізують діяльність самого студента. А використання в процесі навчання методів програмованого, проблемного й інтерактивного навчання, позитивно впливає на розвиток пізнавальної самостійності студентів, тому що вони стимулюють самостійність і творчу активність студентів за рахунок опори на емоції, мотиви, індивідуальний досвід людини та ін..

Підводячи підсумки вищесказаному, необхідно відзначити, що використання різноманітних форм і методів навчання в процесі розвитку пізнавальної самостійності студентів на основі індивідуалізації навчання, безсумнівно, забезпечує високу активність і самостійність студентів у пізнавальній діяльності. У той самий час стихійне використання різноманітних форм, методів навчання недоцільно. Необхідний певний їх облік і систематизація

в процесі навчання. Використовувати певні форми й методи навчання для розвитку високого рівня пізнавальної самостійності студентів необхідно залежно від індивідуальних особливостей, і, зокрема, від рівня розвитку пізнавальної самостійності студентів, дотримуючись відповідного комплексу педагогічних умов.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997.
2. Наин А.Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 44-49.
3. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач. – Челябинск, 1992. – 403 с.
4. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
5. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1987. – №1. – С. 29-32.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991. – 207 с.
7. Жернов В.И. Профессионально-педагогическая направленность личности студента: теория и практика ее формирования. – Магнитогорск, 1999. – 30 с.
8. Выготский Л.С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте. Избр. психол. иссл. – М.: ЛПН РСФСР, 1956. – С. 112-125.
9. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности. – Калининград, 1995. – 94 с.
10. Слостенин В.А. Формирование индивидуального стиля самостоятельной учебной деятельности студентов // Совершенствование подготовки учителя в педвузе. Сб. научных трудов. – М., 1980. – С. 87-96.
11. Вербицкая И.О., Бодряков В.Ю. Учебный процесс: информация, анализ, управление. – М.: Сентябрь, 1998. – 128 с.
12. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
13. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. – Р/н/Д.: Изд-во «Феникс», 1998. – 544 с.
14. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1981. – 1600 с.
15. Асмолов А.Г. Деятельность и установка. – М., 1979. – 151 с..

The article deals with the creation of favourable pedagogical conditions to develop students' cognitive independence on the basis of educational individualization. General-scientific and specific scientific principles, traditional and interactive educational methods are scientific tools to distinguish pedagogical conditions of development of students' cognitive independence on the basis of educational individualization.

УДК 378.1

Г.Я. Дутка
м. Львів, Україна

ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ У МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ

У “Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні” [8] акцентується важливість розробки методологічних й теоретичних засад фундаменталізації професійної освіти. У наш час неможливо вирішувати проблеми, що виникають у науковому осмисленні, конструюванні й організації навчально-виховного процесу, звичними способами.

Математична освіта у підготовці фахівців економічного профілю відіграє надзвичайно важливу роль, оскільки саме вона є загальнонауковим фундаментом для оволодіння системою спеціальних знань. Фундаментальна освіта повинна бути цілісною, для чого окремі дисципліни розглядаються не як сукупність традиційних автономних курсів, а інтегруються в єдині цикли дисциплін, пов'язані загальною цільовою функцією і міждисциплінарними зв'язками. У значної частина майбутніх фахівців знання швидко старіють, що заважає їхньому професійного зростанню. Наприклад, значна частина опитаних студентів визнали, що вони не розуміють важливості математичної підготовки у такому ракурсі і обсязі, які отримують під час навчання у вузі. Серед причин такого положення виділимо такі: у навчальному процесі недостатньо формуються і акцентуються фундаментальні знання.

Аналіз стану проблеми в науці показав, що в науковій літературі неодноразово вказувалося на необхідність формування фундаментальних математичних знань і вмінь майбутніх економістів. Виділено окремі ознаки поняття «фундаменталізація», запропонований термін «принцип фундаментальності», показано шляхи оптимізації співвідношення фундаментальної та спеціальної підготовки фахівців. Однак обґрунтованої теорії реалізації принципу фундаментальності у математичній підготовці фахів, зокрема економічного профілю поки-що не існує.

Ми спиралися на наукові розробки С.У. Гончаренка (фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти), С.Я. Казанцева (дидактичні основи фундаменталізації навчання в системі вищої освіти), Д. Сайгітбаталова (професійна освіта економічного профілю на основі її фундаменталізації), А.І. Субетто (проблеми фундаменталізації і джерел формування змісту вищої освіти), А.Д. Суханова (концепція фундаменталізації вищої освіти) та ін.

Метою статті є дослідження стану педагогічної теорії з проблеми становлення принципу фундаменталізації як засобу підвищення ефективності математичної підготовки майбутніх економістів.

У педагогічній літературі принцип трактується як «основа», «початкове положення», «вимога». Категорія «принцип» діалектично пов'язана з «законом, закономірністю» і співвідноситься як «належне» і «сущє». «Законои в природі існують об'єктивно. Принципи ж в природі немає. Принципи – чисто гносеологічний феномен, і через це вони не можуть мати самостійного значення. Найчастіше принцип – це закон у функції принципу» [1].

За М.І. Махмутовим загальнонаукові принципи отримані на основі загальних закономірностей розвитку науки і мають значення основних початкових положень (наприклад, в теорії пізнання – це принципи діяльності, проблемності тощо). Дидактичні принципи – принцип єдності освіти, розвитку, виховання, науковості, активності та інші. Дидактичні принципи застосовуються тільки при розгляді питань змісту, форм, методів навчання, тобто самої дидактики. Дидактичні принципи починають домінувати там, де йдеться про процес, про діяльність [7, с. 70-73].

І.П. Подласий під дидактичним принципом розуміє основні положення, що визначають зміст, організаційні форми, методи учбового процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей. Виступаючи як категорії дидактики, принципи навчання характеризують способи використання законів і закономірне гей відповідно до намічених принципів. Принципи реалізуються через правила навчання [10]. П.І. Підкасистий під принципом навчання розуміє «загальні норми організації навчального процесу» [9, с. 44].

На думку В.І. Загвязінського, принципи навчання – це інструментальний, даний в категоріях діяльності вираз педагогічної концепції. Це знання про суть, змісті, структурі навчання, його законах і закономірностях, виразиме і виді норм діяльності, регулятивів для практики. У теоретичному плані – це виведення теорії не початковий пункт дослідження, а його завершальний результат і, саме тому, він служить орієнтиром для конструювання практики [4]. Ці міркування дозволяють доповнити визначення думкою про те, що принцип є методологічним віддзеркаленням пізнаних законів і закономірностей, використовуваних як регулятивна норма практики. Крім того, він підкреслює, що емпіричне розуміння принципу як рекомендації про способи досягнення педагогічної мети опиняється в тому, що це орієнтир, рекомендації про способи руху, міри єдності, гармонії в поєднанні якихось протилежних сторін, почав, тенденцій педагогічного процесу.

У своїх дослідженнях Ю.А. Кустов пише, що розробка педагогічних основ цілісності освітнього і виховного процесу породжує потребу в пошуку дійсного системотвірного чинника, який сприяв би цілісному визначенню частин того або іншого педагогічного явища. Системотвірний чинник – це явище, стан, здатний об'єднати в цілісну єдність компоненти системи, стимулювати цілісний діяльний прояв, зберігши при цьому певну і необхідну частку свободи кожного компоненту. У дидактичній системі процесу навчання таким системотвірним чинником виступають, перш за все, принципи навчання. Місце принципу в структурі процесу навчання – між метою і засобом її досягнення. Принцип інтерпретує мета, конкретизує її: робить доступнішою для з'єднання із змістом, методами, формами навчання [6].

Принципові практико-орієнтованого відбору змісту освіти своєю альтернативою виступає принцип фундаменталізації освіти, що передбачає необхідність вивчення

фундаментальних, «довговічних» знань. Наприклад, при вивченні похідної в інженерних і економічних вузах основна увага приділяється техніці диференціювання при практично повному ігноруванні основ диференціального числення. З появою пакетів типу MathCad описаний вище підхід стає вельми сумнівним, в той час як застосування названих пакетів вимагає певного розуміння саме основ диференціального числення, а не тільки хорошої техніки диференціювання. Тому основним принципом відбору змісту навчання доцільно вважати принцип оптимального поєднання принципів фундаменталізації освіти і практико-орієнтованого відбору змісту освіти [133].

Необхідність розв'язання як глобальних проблем людства, так і забезпечення насущних потреб особистості приводить нас до принципу фундаменталізації освіти, який сьогодні активно обговорюється у всьому світі а ЮНЕСКО ще в 1994 році виробило спеціальний меморандум з проблем фундаменталізації освіти Тільки фундаментальна освіта дає такі знання, які дають можливість орієнтуватися в будь-якому новому середовищі і є універсальними по суті.

Принцип фундаменталізації стосується всіх видів освіти: загальної, професійної технічної, гуманітарної, але, зрозуміло, не в однаковій мірі. Інтуїтивно зрозумілий і ніким не заперечуваний принцип фундаменталізації освіти в той же час по-різному тлумачиться, іноді досить суб'єктивно. Одні автори тлумачать фундаменталізацію як глибшу підготовку спеціаліста з даного напрямку, так би мовити, „освіта вглиб». Таке розуміння успішно розвивалося в рамках технічної освіти і традиційної університетської системи, тут досягнуті успіхи, при диверсифікації технічної і вищої освіти необхідно не розгубити наявні досягнення. Друге розуміння принципу фундаменталізації – різнобічна гуманітарна, природничо-наукова освіта на основі оволодіння фундаментальними знаннями, так би мовити – „освіта вширину». Ця проблема для нашої системи освіти нова. Для практичної мети і припинення нескінчених суперечок про віднесення тієї чи іншої навчальної дисципліни до розряду фундаментальних, загальноосвітніх чи професійних необхідно знайти об'єктивне означення самих понять „фундаментальна наука», “фундаментальна дисципліна” [2].

Фундаменталізація освіти зводиться А.І. Субетто в ранг нової парадигми і принципу сучасної освіти, який реалізується з урахуванням інших принципів [12]: принципу безперервності фундаменталізації освіти в інтеграції з принципом спадкоємності; принципу універсалізації, що розуміється як принцип універсалізації людини і подолання кризи «часткової людини»: принцип проблемно-орієнтованого, універсального, енциклопедичного професіоналізму і посилення ролі методологічного знання фахівців.

Сутність окремо виділеного принципу фундаментальності знань А.І. Субетто виражає у таких положеннях [12], зокрема: фундаментальність окремих дисциплінарних знань незвідна до фундаментальності наукових знань; залежно від ступеня навчання має місце перехід від домінанти правої півкулі мозку до домінанти лівої; фундаментальність наукового знання незвідна до науково-раціонального знання, вона припускає і наукову інтуїцію; фундаментальність знань базується на науковій і філософській рефлексії педагога; фундаментальне знання – це знання, звернене до законів, за якими функціонує і розвивається світ поза людиною і світ усередині людини; фундаментальні знання своїм найважливішим «ядром» включають знання рефлексії і мета знання; формування фундаментального знання, як один з найважливіших процесів фундаменталізації освіти містить їх: системологізацію, таксономізацію, квалітативізацію, методологізацію, кібернетизацію, проб лематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань; фундаментальність знань означає їх універсальність, спрямованість на сприйняття світі як цілого. «холістичність» системи знання найважливіший критерій його фундаментальності; фундаментальність знання означає їх інтегративність; критерієм фундаментальності знань є їх некласичність; критерієм фундаментальності знань є їх проблемність.

На основі теоретичного аналізу досліджень з проблеми фундаменталізації навчання С.Я. Казанцев стверджує, що реалізація її як найважливішого дидактичного принципу забезпечується наступними педагогічними правилами [5, с. 49]: процес навчання повинен бути побудований так, щоб поетапно розвивати методолого-культурологічний фундамент особи студентів; всі компоненти процесу навчання (цілі, зміст методи, технології тощо) повинні бути інтерпретовані через специфіку даного принципу; реалізація принципу повинна

бути забезпечена нею інтеграцією в єдності з принципом тієї, що генералізує, системності, цілісності, проблемної, суб'єктної домінанти, варіативності, додаткової, які у свою чергу виступатимуть про якість системотвірних дидактичних умов навчання; необхідно забезпечити умови для розвитку наукового стилю мислення, діяльності навчання і структуризації особово-значущого досвіду творчої, дослідницької діяльності; необхідним є урахування закономірностей гарантованого підвищення ефективності фундаменталізації навчання; необхідний моніторинг динаміки якості системи (процесу навчання); якості навчально-пізнавальної діяльності; якості її результатів.

Ж. Сайгітбаталов розглядає принцип фундаменталізації у єдності з принципом професіоналізації [11]. Єдність цих принципів може виступати як засіб фундаменталізації професійної освіти тільки в сукупності з принципами цілісності і наочної диференціації, спадкоємності, науковості і доступності. Принцип фундаменталізації і професіоналізації не просто по-новому організує зміст, але і додає йому нові якості. Він виступає як системотвірний в комплексі принципів формування фундаментального змісту професійної освіти. Принцип фундаменталізації і професіоналізації відображає діалектичну єдність двох тенденцій в професійній освіті, лежачих на одній прямій, але направлених в протилежні сторони.

З одного боку, посилення прикладної, професійно направленої частини освіти якісно покращує підготовку фахівця – професіонала. У теж час воно обмежує свободу що навчається в зміні професійної діяльності у зв'язку з вузькою спрямованістю такої освіти. З одного боку, посилення фундаментальної частини сприяє загальнокультурному і інтелектуальному розвитку особи, але не дозволяє говорити про закінченість професійної підготовки, а значить, і функціональну (професійну) грамотність фахівця.

Цей принцип регулює співвідношення фундаментального і прикладного (професійного) в змісті цілісної професійної освіти при вивченні загальноосвітніх, загальнопрофесійних і спеціальних дисциплін; указує на зв'язки фундаментального і прикладного і способи включення фундаментального змісту в навчальний процес; націлює на одночасне формування фундаментальних і професійних знань, умінь і особових якостей студента.

Перехід до нової освітньої концепції, в основі якої лежить принцип фундаменталізації освіти, не може зводитись до простого збільшення об'ємів кожної з фундаментальних природничонаукових і гуманітарних дисциплін. Аналіз існуючих навчальних планів і програм показує, що можливості тут вже практично вичерпані. Мова повинна йти про якісно нову мету освіти, про нові принципи відбору і систематизації знань, про створення фундаментальних навчальних курсів з кожної з традиційних природничонаукових і гуманітарних дисциплін і їхнього взаємоузгодження для досягнення нової якості освіченості особистості й суспільства [2].

Зміст фундаментальної математичної підготовки повинен відповідати логіці і системі науки «математика». Правила реалізації цього принципу при формуванні змісту математичної підготовки в системі цілісного професійного утворення в контексті його фундаменталізації мають наступні формулювання [11]: містити в змісті дисципліни наукові фундаментальні знання і методи пізнання; забезпечувати відповідність змісту учбової дисципліни відповідною галуззю науки; використовувати наукові методи і прагне до однозначності наукових термінів, вживаних в науковому пізнанні і в навчанні; не порушувати логіки учбового предмету при включенні необхідних фундаментальних знань; сучасні наукові досягнення, віднесені до фундаментальних, повинні бути внесені до змісту освіти, якщо можлива адаптація цих знань до наявного рівня навченої і можливості засвоєння студентами; забезпечити прийнятний обсяг і ступінь теоретичної складності змісту математичної підготовки для розуміння студентами; зміст предмету (матеріал, що вивчається) повинен спонукати до подальшого його пізнання.

Викладене вище дає підставити зробити низку висновків. Розвиток системи вищої економічної освіти спрямований на реалізацію системних знань і вмінь, необхідних для вироблення цілісного, проблемного мислення фахівця. Такі знання можуть бути отримані лише на основі інтеграції базових фундаментальних та економічних наук і орієнтуватися на світовий рівень розвитку науки. Підготовка спеціалістів з економіки передбачає ґрунтовні знання з математики та вміння їх застосувати у в майбутній професійній діяльності. У цьому

контексті загострюються суперечності між: вимогами фундаменталізації змісту економічної освіти та практикою навчання фундаментальних дисциплін у навчальних закладах; новими завданнями підготовки фахівця економічного профілю та недостатньою оперативністю оновлення професійних знань;

Це зумовлює проблему удосконалення фундаментальної підготовки фахівців економічного профілю як під час навчання у вищому навчальному закладі, так і у системі післядипломної освіти. Оскільки якість освіти не відповідає сучасним вимогам, то шляхами вирішення цієї проблеми і розвиток філософії випереджувальної освіти, зокрема інтеграція освіти, інноваційне навчання, гнучке проблемне навчання, креативні інформаційні технології, дистанційне навчання тощо.

Ефективність професійної підготовки фахівців економічного профілю залежить фундаментальності їх математичної підготовки. Підвищення результативності цього процесу забезпечується за умов, якщо буде розкрито сутність та розроблено поняттєвий апарат фундаменталізації вищої та післядипломної економічної освіти; обґрунтовано інтегруючу функцію фундаментальних дисциплін у професійній підготовці майбутніх економістів; виявлено особливості фундаменталізації математичної підготовки студентів економічних спеціальностей; обґрунтовано методологічні основи фундаменталізації математичної підготовки студентів економічних спеціальностей; розроблено концепцію та відповідну концептуальну модель фундаменталізації математичної освіти в умовах неперервної економічної освіти; виявленні взаємозв'язків між ланками "фундаментальна та спеціальна підготовка" та розкриття діючих та прогностичних функцій змісту фундаментальних дисциплін у економічній освіті; забезпечено єдність і наступність фундаментального компонента математичної підготовки вищої економічної освіти та перепідготовки кадрів у системі післядипломної освіти; забезпечено органічне поєднання очного, заочного та дистанційного у процесі фундаменталізації математичної підготовки студентів економічних спеціальностей.

Для ефективного удосконалення змісту фундаментальної освіти фахівців економічного профілю доцільно дослідити у єдності такі окремі проблеми: види пізнання у змісті сучасної освіти; загальні структурні відношення змісту теоретичної освіти та конкретні структурні відношення змісту математичної освіти; технології професійного успіху для фахівців, базова освіта яких спирається на математичні знання та вміння; питання оновлення математичної підготовки у післядипломній освіті фахівців економічного профілю.

Таким чином, фундаменталізацію освіти в сучасній професійній школі доцільно розглядати перш за все як дидактичний принцип. Математичну освіту фахівця економічного профілю розглядаємо як системний результат засвоєння суб'єктом спеціально відібраної множини елементів математичних знань, умінь, навичок та цінностей, необхідний для успішного здійснення професійної діяльності. Найбільш важливими аспектами цього визначення є те, що відібрана множина повинна мати риси системності та відповідати запитам суспільства. Система елементів цієї множини повинна створювати нову якість професійної підготовки, тобто майбутній фахівець набуває нові професійні якості, відсутні у нього до навчання.

Література:

1. Голованов В.Н. Законы в системе научных знаний. – М.: Мысль, 1970. – 176 с.
2. Гончаренко С. Фундаментальність чи вузький професіоналізм освіти // Дидактика професійної школи: Зб. наук. праць: Вип. I / Ред. кол.: С.У. Гончаренко (голова), В.О. Радкевич, І.Є. Каньковський (заст. голови) та інші. – Хмельницький: ХНУ, 2004. – С. 177-184.
3. Дутка Г. Фундаменталізація професійної підготовки фахівців у контексті акмеологічної парадигми освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – № 2. – С. 9-15.
4. Загвязинский В.И., Гриценко Л.И. Основы дидактики высшей школы. Учебное пособие. – Тюмень, 1978. – 220 с.
5. Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – 138 с.
6. Кустов Ю.А. Дидактический принцип преемственности и методика его реализации. Метод, рекоменд. Для студентов-практикантов. – Куйбышев: Изд-во Куйбыш-го под. ин-та, 1987. – 180 с.
7. Махмутов М.И. Проблемное обучение. – М.: Педагогика, 1975. – 351 с.
8. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні // Педагогіка і психологія

професійної освіти. – 2002. – № 3. – С. 10-39.

9. Пидкасистый П.И. Педагогика. Учебник.-2-е изд-е. М. Рос-сий-ское педагогическое агентство, 1996. – 600 с.
10. Подласый И.П. Педагогика. – М.:ВЛАДОС, 2001.– Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
11. Сайгитбатов Дж. Повышение качества профессионального образования в колледже экономического профиля на основе его фундаментализации // <http://it-cpo.by.ru>
12. Субетто А.И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования. – Кострома: Изд-во КГПУ, 1995. – 120 с.
13. Суханов А.Д. Концепция фундаментализации высшего образования и ее отражение в Государственных образовательных стандартах // Высшее образование в России. – 1996. – № 3. – С. 36-44.
14. Фомин В.И. Содержание образования при обучении взрослых на примере математики // <http://uni.ulsu.ru /konf /ped /fomin. htm>

In the article modern approaches are analysed to principle of fundamentalization in education, his becoming is shown as to the mean of increase of efficiency of mathematical preparation of future economists.

УДК [371.134:37.013.42] (430)

*Л.П. Євтушик
м. Ніжин, Україна*

ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ДУАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

Оскільки система професійної підготовки в сфері соціальної роботи, соціальної педагогіки має понад столітній досвід, а українська система освіти соціальних педагогів знаходиться в процесі інтенсивного розвитку, то був би доцільним пошук можливостей застосування в Україні інноваційних технологій підготовки таких фахівців у Німеччині.

Спільною метою підготовки фахівців у системах освіти Німеччини та України є підготовка студентів до відповідальної професійної діяльності у правовій, демократичній, соціальній державі шляхом надання їм необхідних знань та формування відповідних умінь і навичок. Адже одним з важливих чинників, що забезпечують високий рівень системи соціального захисту у Німеччині, є підготовка соціальних працівників, які мають дуже широкий спектр функцій та обов'язків і діяльність яких розповсюджується практично на всі сфери життя.

Одним з напрямів розвитку системи вищої школи у Німеччині є зміцнення зв'язку з виробництвом. Прикладом успішного вирішення проблеми поєднання навчання і практичної професійної діяльності є створення системи дуальної освіти. На рівні вищої школи вона представлена професійними академіями.

Оцінка діяльності вищих навчальних закладів цього типу є неоднозначною і в Німеччині, і в Україні, однак, вивчення досліджень і публікацій свідчить про наявність інтересу науковців до проблем підготовки фахівців у професійних академіях. Н.В. Абашкіна, звертаючись до цього питання, наголошує, що професійна академія є зв'язуючою ланкою між спеціальним вищим та середнім спеціальним навчальним закладом [1, с. 25]. А Л.В. Кнодель говорить про проблеми реформування дуального навчання у напрямі “випередження професійної концепції” [2, с.181].

Німецький дослідник проблем соціальної педагогіки М. Бухка стверджує, що професійна академія – це самостійний заклад практичного спрямування, що не має зв'язку з закладами вищої освіти, а також є відмежованим від спеціальних вищих навчальних закладів [4, с. 162]. На думку Г. Пфаффенбергера професійна академія остаточно відбулась як навчальний заклад нового типу, який сприяє покращенню якості підготовки фахівців, зокрема і для соціальної сфери [6, с. 88].

За висновками фахівців Міністерства науки й культури федеральної землі Баден-Вюртемберг стиль співробітництва професійних академій з соціально-педагогічними навчальними закладами та із закладами соціальної сфери є таким, що його було б доцільно перейняти більшості професійних вищих шкіл федеральної землі.

Метою даної статті є спроба стисло висвітлити організаційно-структурні особливості дуальної системи підготовки соціальних педагогів у професійних академіях, деякі моменти організації навчального процесу, проаналізувати форми поточного та підсумкового контролю знань і вмінь студентів, а також окреслити загальні вимоги до компетентності випускників навчальних закладів цього типу.

Питання інтеграції академічної освіти і виробництва є актуальним для системи професійної підготовки Німеччини. Як свідчить аналіз матеріалів Конференції ректорів вищих шкіл “Навчання і професія”, лише незначна частка абітурієнтів прагне здобути вищу освіту з метою у майбутньому займатись науковими дослідженнями. Переважна більшість розглядає навчання у вищому навчальному закладі як базу для подальшої професійної діяльності. Отже, слід шукати таких форм кооперації вищої школи і сфери практичної діяльності, де б випускники могли демонструвати результати конкретних спроб своєї практичної діяльності в в обраній галузі. Зауважується, що до цієї презентації слід було б залучати не лише викладачів навчального закладу, але й представників виробництва та служб зайнятості [8, с. 51].

Підготовка у професійній академії здійснюється за дуальним принципом, сутність якого і полягає у поєднанні теоретичної підготовки у державному навчальному закладі та практичної підготовки на профільному підприємстві. Професійні академії як державні навчальні заклади існують у федеральній землі Баден-Вюртемберг з 1974 року, а з 1993 року вони відкрились і в Саксонії та Тюрингії. Відповідно до Закону землі Баден-Вюртемберг про професійні академії вони здійснюють науково обгрунтовану професійну підготовку, яка водночас є орієнтованою на практику. Документ про завершення навчання у професійній академії прирівнюється до диплома про закінчення відповідного факультету спеціального вищого навчального закладу. З 1995 року цей диплом визнається і на європейському рівні як диплом про спеціальну вищу освіту.

Основоположними для концепції професійної академії є такі принципи:

- дуальний принцип – чергування теоретичних і практичних фаз підготовки у навчальному закладі та в закладах соціальної сфери;
- зв'язок теорії і практики – узгодження навчальних планів і програм та програм практичної професійної діяльності;
- орієнтованість на виробництво – обов'язкова участь профільних підприємств у визначенні мети і змісту професійної підготовки;
- диференційований підбір професорсько-викладацького складу – навчальний процес забезпечується штатними викладачами, а також викладачами-сумісниками із спеціальних вищих навчальних закладів, професійних училищ, майстрів та інструкторів з виробництва;
- ступеневість професійної підготовки – навчання триває 3 роки. Перший кваліфікаційний іспит складається через 2 роки, за результатами якого присвоюється кваліфікація “вихователь”, але без державного визнання. Ще через рік, пройшовши спеціалізацію і успішно захистивши дипломний проект, випускник отримує диплом соціального педагога (ПА) і одночасно державне визнання [5, с. 2].

Необхідною передумовою зарахування до професійної академії є документ про середню освіту з правом вступу до вищого навчального закладу. В окремих випадках допускаються особи з відповідною щонайменше 2-річною спеціальною підготовкою і стажем практичної діяльності не менше, ніж 4 роки, але лише після складання спеціального екзамену, в ході якого перевіряється придатність до професійної підготовки. Другою необхідною умовою є договір із закладом соціальної сфери, з яким співпрацює академія, або з іншим закладом після узгодження з навчальним закладом.

Метою навчання є підготовка фахівців, які б відповідали вимогам ринку праці та володіли всіма необхідними професійними якостями, а також мали широку фахово-наукову та методичну базу і здатність до постійного професійного розвитку. Передбачається, що випускники професійних академії володітимуть рядом компетентностей, які є обов'язковими для здійснення ефективної діяльності у соціальній сфері. Це, зокрема:

- фахова компетентність, котра передбачає засвоєння глибоких теоретичних знань основ наук, особливо педагогічних, соціологічних та психологічних; здатність до теоретико-

аналітичного мислення і вміння робити узагальнення; розуміння міждисциплінарних зв'язків; оволодіння методами наукового пізнання;

– методична компетентність, передусім знання методологічних основ і технологій соціально-педагогічної діяльності, особливо методів та прийомів, що використовуються при вирішенні конфліктних ситуацій, прийнятті рішень, методів розвитку креативності, стимулювання розумової діяльності, вміння використовувати конкретні робочі методики.

Набуття науково-теоретичної підготовки та умінь професійної діяльності відбувається на основі

– соціальної компетентності, яка передбачає, зокрема, вміння інтегрувати в робочий колектив, здатність до узгодженої комунікації і співпраці, до спільного вирішення проблем, а також, що є не менш важливим, відсутність схильності до кар'єризму, нездорової конкуренції, вміння відступити на задній план, якщо це необхідно для позитивного вирішення спільної справи

– особистісної компетентності, під якою мають на увазі комплекс природжених та набутих якостей особистості, які є професійно необхідними для соціального педагога: гуманна установка, здатність до самоінструменталізації (вміння використовувати своє “я” як інструмент своєї діяльності), емоційна стійкість, соціальна ерудиція (соціальна фантазія), бездоганне моральне обличчя та ін [7, с. 33, 41; 9, с. 12-13].

Весь комплекс компетентностей формується і розвивається в процесі професійної підготовки в академії, що передбачає чергування щоквартально теоретичних фаз тривалістю 12 тижнів і практичних, які продовжуються 14 тижнів. Теоретичні знання засвоюються під час лекцій, семінарів та спецкурсів. Тижневе навантаження студентів у середньому складає 28 годин, три чверті з яких припадає на теоретичні дисципліни, а решта – на спецкурси з медіапедагогіки та практичні семінари. Щоб одержати допуск до іспитів, студент повинен пред'явити підтвердження того, що він брав участь у всіх семінарах. Деякі спецкурси є факультативними, тобто студенти мають право обирати ті, що є для них найдоцільнішими. Відвідування занять є обов'язковим: у теоретичній фазі відповідно до розкладу занять, у практичній – згідно з режимом праці у відповідному закладі.

У професійній академії немає семестрових канікул. Студент може взяти відпустку у практичній фазі, якщо це попередньо було обумовлено контрактом. При необхідності можна перервати навчання (наприклад, взяти академічну відпустку по догляду за дитиною).

Згідно з навчальним планом Професійної академії Баден-Вюртембергу зміст навчання у теоретичній фазі передбачає вивчення таких теоретичних дисциплін: соціальна робота/соціальна педагогіка, соціальна економіка та філософія (лише на етапі базового навчання), психологія, соціологія, право та управління, соціальна медицина. Важливою складовою базового навчання є спецкурси з медіапедагогіки, на яких студенти оволодівають мистецтвом театральної постановки, ведення розмови та риторики, формують вміння роботи з деревом, глиною, металом та навички використання фотографії, відео, друку та графіки, отримують основи музичного виховання, вивчають методи і прийоми роботи в групах.

На теоретично-практичних семінарах студенти вчать розпізнавати міждисциплінарні зв'язки та використовувати знання різних наук при вирішенні практичних завдань, а практичні спецсемінари проводяться тематично, у відповідності до конкретних сфер практичної соціально-педагогічної діяльності: “Соціальна робота в дитбудинках та інтернатах”, “Робота з дітьми та молоддю”, “Робота з людьми похилого віку”, “Робота з правопорушниками та ув'язненими”, “Робота з інвалідами”, “Робота з психічно хворими та з людьми з різними видами залежності”, “Соціальна робота в системі охорони здоров'я”, “Адміністративна робота в соціальній сфері”.

Форми контролю чітко обумовлені Рамковою програмою, розробленою фаховою комісією, і є обов'язковими для всіх професійних академії. Щодо форм поточного контролю, то слід передусім назвати реферат як усну доповідь на семінарі, яка подається і в усній формі і є написаною на основі самостійно опрацьованих джерел. Реферат повинен містити також питання і проблеми для подальшого обговорення його на семінарі. Разом із заявкою на допуск до екзамену студент має подати письмовий звіт про роботу в практичній сфері. У звіті потрібно

описати свою самостійну практичну діяльність, детально зупинитися на отриманому власному практичному досвіді, обов'язковим є самоаналіз власних професійних дій.

У закладах соціальної сфери студентами виконується проектна робота, керівництво якою здійснюється навчальним закладом. Тривалість проекту не обмежується одним семестром, він може охоплювати кілька семестрів, а по його завершенні студент має подати письмовий звіт про хід і результати проекту.

Форми підсумкового контролю можуть бути усними або письмовими. Комплексний усний екзамен передбачений після вивчення навчальних курсів "Індивідуальна робота в соціальній сфері" та "Соціальна робота з групами". Він включає теоретичні питання, а також має на меті встановити, чи може студент пов'язати проблеми професійної практики з тим, що пропонується навчальною програмою. Екзаменаційні письмові роботи тривалістю 120-180 хв. виконуються в аудиторії і передбачені програмою всіх теоретичних курсів. Крім того, проводяться письмові екзамени за результатами практики. Екзаменаційна комісія дає студентові завдання, що пов'язане з його професійною діяльністю у соціальному закладі, для самостійного виконання у рамках відведеного часу (300-360 хв.).

У дипломній роботі обсягом 80 сторінок студент має продемонструвати здатність самостійно опрацювати й узагальнити теоретичний матеріал, а також уміння практичного його застосування.

Таким чином, зміст підготовки соціальних педагогів у професійній академії передбачає диференціацію теоретичного навчання у закладі вищої освіти та практичну підготовку в закладі соціальної сфери. Теоретична підготовка здійснюється у відповідності до навчальних планів та програм, практична діяльність базується на планах, розроблених закладом соціальної сфери й узгоджених з навчальною програмою. Форми поточного та підсумкового контролю є обов'язковими у всіх навчальних закладах, щодо змісту підготовки, то академії мають право на певну флексибільність з урахуванням специфічних тенденцій соціальної сфери у регіоні.

Тема професійної підготовки потребує подальшого вивчення, оскільки дана стаття не висвітлює змісту підготовки фахівців у практичній фазі, крім того, детальнішого аналізу варті методологічні та дидактичні засади підготовки, а також опис моделі фахівця – випускника професійної академії.

Література:

1. Абашкіна Н.В. До питання про підготовку соціальних педагогів у Німеччині// Професійна підготовка педагогічних працівників: Науково-методичний збірник / За ред. О.А. Дубасенюк та Л.П. Пуховської. – Київ-Житомир: Житомирський держ. пед. університет, 2000. – С. 24-28
2. Кнодель Л.В. Новые подходы в сфере профессионального образования в Германии//Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. № 4. – Ніжин, 2004. – С. 180-183
3. BA Baden-Württemberg. Studien-, Prüfungs- und Ausbildungspläne: Ausbildungsbereich Sozialwesen. – Heidenheim, 2000
4. Buchka, M. Beruf: Sozialpädagoge// Pädagogik: Grundlagen und Ausbildungsfelder. – Berlin: Luchterhand, 1992. – S. 161-166
5. Hildenbrand K.A. Theoretisch, praktisch, gut: Berufsakademie Heidenheim. – Heidenheim: BA, 1999. – 58 S.
6. Pfaffenberger H. Zur Situation der Ausbildung für das Praxisfeld// E. Kerkhoff. Handbuch Praxis der Sozialarbeit und Sozialpädagogik. – Düsseldorf: Schwann, 1981. – S. 61-88
7. Rothschuh, M. Diplom-Sozialarbeiter/ Sozialarbeiterin, Diplom-Sozialpädagoge/ Sozialpädagogin (Fachhochschule). – Bielefeld: Bertelsmann, 1997. – 117 S.
8. Studium und Beruf: Beiträge zur Hochschulpolitik 8/ 2000. Hochschulrektorenkonferenz 4/5. Mai 2000. – Bonn. – 134 S.
9. Wendt, W.R. Diplom-Sozialarbeiter/ Sozialarbeiterin, Diplom-Sozialpädagoge/ Sozialpädagogin (BA). – Bielefeld: Bertelsmann, 1999. – 70 S.

The article deals with the problems of social pedagogues' training at the professional academies in Germany. The author characterizes its organizational-structural peculiarities, analyzes the studying process' contents, forms of students' knowledge and skills control and also makes up the main requirements of undergraduates' competencies.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Сьогодення характеризується стрімким впровадженням педагогічних інновацій у різні ланки діяльності школи, що, у свою чергу, вимагає перегляду науково-методичної та навчально-виховної підготовки педагогічних кадрів. Включення студентів педагогічних вищих навчальних закладів у проектну діяльність є одним з ефективних інструментів професійної підготовки майбутніх вчителів, що не лише сприяє підвищенню суб'єктності навчання, активізації засвоєння та закріплення отриманих знань, набутих вмінь та навичок, їх професійного практичного використання, а й забезпечує комплексну реалізацію завдань теоретичної та практичної підготовки сучасного спеціаліста.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що проблемами організації, змісту та методики проведення проектної діяльності школярів опікуються як зарубіжні, так і вітчизняні вчені. Зокрема, історіографію проектного навчання можна прослідкувати в роботах Г. Ващенко, Д. Дьюї, Є. Кагарова, В. Кілпатрика, Е. Коллінгса, М. Крупеніної, С. Смолінського, С. Шацького та ін.

Питанням організації проектної діяльності учнів на сучасному етапі розвитку загальноосвітньої школи присвячені дослідження Г. Ісаєва, Н. Матяш, О. Коберника, Л. Онишук, Є. Полат, С. Сисоєвої, С. Ящук. Проте проблеми організації проектної діяльності студентів педагогічних вищих навчальних закладів не були предметом окремого аналізу. Тому **метою статті** є теоретичне обґрунтування сутності проектної діяльності майбутніх педагогів. Відповідно до визначеної мети були поставлені такі завдання:

- проаналізувати основні наукові теорії та підходи до визначення поняття «проектна діяльність»;
- розкрити функціональні та структурні характеристики проектної діяльності студентів;
- визначити та обґрунтувати основні принципи організації проектної діяльності студентів.

Поняття «проектна діяльність» у педагогіці трактується неоднозначно, що пов'язано з різноманітними підходами до базових понять «діяльність» та «проект».

Як загальне поняття «діяльність» виступає рушійною силою і умовою суспільного прогресу. З огляду на це, метою діяльності є забезпечення невідпинного розвитку людського суспільства.

У філософії «діяльність» визначають як специфічно людську форму активного ставлення до навколишнього світу, зміст якої спрямований на його пізнання та творче перетворення [3, с. 633]. У цьому контексті діяльність є формою зв'язку суб'єкта зі світом, що здійснюється за рахунок двох взаємодоповнюючих процесів – опредметнення та розпредметнення. Під час опредметнення людські здібності переходять у предмет і реалізуються в ньому. Для процесу розпредметнення характерним є зміна самого суб'єкта за рахунок впливу об'єктів предметного світу.

Таким чином, філософи розглядають діяльність як соціальну форму руху матерії, спосіб існування та розвитку як суспільства в цілому, так і кожної особистості окремо.

Загальнопсихологічна теорія діяльності, провідним автором якої є вітчизняний психолог О.М. Леонтьєв, розкриває її як складну систему, що має свою будову, свої внутрішні переходи та перетворення, а також свій розвиток [2].

За С.Л. Рубінштейном, «хід людської діяльності зумовлений перш за все об'єктивною логікою завдань, у вирішення яких включається людина, а її будова є співвідношенням цих завдань. Єдність діяльності створюється насамперед наявністю більших завдань, що підкоряють собі ряд менших завдань, які входять до їх складу як ланки» [4, с. 466]. Це особливо важливо для проектної діяльності, оскільки вона вимагає для засвоєння конкретних навчальних дій комплексного вивчення проблеми, а не окремих її частин. Завдяки цьому, проектна діяльність здатна забезпечити єдність та наступність навчальної діяльності виходячи саме з психологічної природи діяльності.

Аналіз наукової літератури дозволив виділити основні характеристики діяльності, котрі є важливими в контексті нашого дослідження.

1. Діяльність – специфічно людська форма ставлення до навколишнього світу, змістом якої є доцільні зміни і перетворення речей та явищ залежно від людських потреб.

2. Спосіб діяльності визначається соціокультурними програмами, що склалися історично в процесі праці. Необхідно зазначити, що ці програми не тільки реалізуються в діяльності, а й створюються та змінюються в ній.

3. Свідомий характер людської діяльності виявляється в її плануванні, в передбаченні результатів, регуляції дій, у прагненні до її вдосконалення.

4. Діяльність завжди має продуктивний характер, тобто її результатом є перетворення як у зовнішньому світі, так і самої людини, її знань, здібностей, мотивів.

Наступним базовим поняттям нашого дослідження є «проект». Термін «projectus» у перекладі з латинської означає «кинутий вперед». Під проектом, згідно з тлумачним словником сучасної української мови, розуміють по-перше, сукупність документів, необхідних для зведення споруд, виготовлення машин, приладів тощо; по-друге, план дій, задум, намір чи попередній текст якого-небудь документу, що виноситься на обговорення та затвердження.

Таке тлумачення значення цього слова є досить близьким до його загальнотехнічного розуміння, що в принципі не викликає подиву, оскільки вперше цей термін з'являється саме у галузі технічних наук. Проте сьогодні він все частіше вживається у загальнонауковому значенні, згідно з яким, під проектом розуміють сміливі та оригінальні починання у сфері інтелектуальної чи практичної діяльності людини, що символізує новизну та нестандартність підходів при рішенні будь-яких завдань.

З аксіологічної точки зору проект несе в собі потенцію нового й цінності проектувальника.

Філософським аспектом проектування займався К.М. Кантор. Згідно з його визначенням, проект – це прояв творчої активності людської свідомості, «через який у культурі здійснюється діяльнісний перехід від небуття до буття» [1, с. 16]. Автор надає великого значення проекту як специфічній формі свідомості, що є сутністю будь-якого трудового процесу.

Отже, філософське розуміння «проекту» полягає в тому, що людина за його допомогою долає протиріччя між потребами й світом, прагне створити щось нове, чого ще не було раніше.

В освіті «проект» розглядається як інноваційна форма організації освітнього середовища, в основі якої лежить самостійна розробка тим, хто навчається, значущої проблеми – від ідеї до її практичної реалізації – під гнучким керівництвом викладача.

Проведений аналіз базових понять «проект» та «діяльність» дозволяє визначити проектну діяльність студентів як таку, що передбачає включення до цілеспрямованої, практичної, самостійної діяльності щодо рішення соціальних та професійних проблем з обов'язковим практичним результатом.

Проектну діяльність ми розглядаємо у двох аспектах – функціональному та структурному.

Функціональна характеристика включає такі складові:

- реалізація навчальних, виховних та розвивальних цілей навчання;
- формування стійкого інтересу до майбутньої професії вчителя через призму «живих» проблем та ситуацій;
- підвищення мотивації навчання;
- розвиток емоційно-творчого потенціалу студентів, що сприяє їх пізнавальній активності та самостійності;
- розвиток здатності проектувати індивідуальну освітню траєкторію;
- розвиток творчого мислення, дослідницьких навичок, самостійності.

Необхідно підкреслити, що проектна діяльність майбутніх педагогів зумовлена професійними інтересами та спрямована на вирішення їхніх пізнавальних проблем, створення якісно нових цінностей, які є важливими не тільки для формування таких якостей

особистості, як самостійність, активність, індивідуальність, так й професійної компетентності майбутнього вчителя. Саме така діяльність завжди спрямована на мотивоване досягнення свідомо поставленої мети щодо створення навчального проекту, формує уявлення про перспективи його застосування, а також є джерелом нових ідей та орієнтирів професійної спрямованості майбутніх спеціалістів.

Структура проектної діяльності визначається загальною структурою діяльності: мотив – проблема – мета – завдання – методи та засоби – план – дії – результат – рефлексія та передбачає такі етапи: занурення у проект, організація діяльності, здійснення діяльності та презентація результатів.

Проектна діяльність розпочинається з вибору та самовизначення, в основі якого лежить певна мотивація (професійний інтерес, позитивна оцінка, тощо). Підкреслимо, що ситуація вибору повинна стати природним середовищем розвитку та становлення майбутнього педагога, що формує не тільки його особистісну позицію (моральну, громадянську, патріотичну тощо), а й професійну. Тому вибір проекту відбувається самостійно, а викладач здійснює тільки загальне керівництво. Це створює умови до самореалізації особистості та формування конкурентоспроможного фахівця.

Сутнісною характеристикою проектної діяльності є проблемність, яка вимагає від студентів інтегрованого знання, дослідницького шляху діяльності (а не просто реферативності), що відповідає вимогам сучасного суспільства до майбутнього фахівця.

Узагальнюючим етапом проектної діяльності є презентація результатів (публічний захист, прес-конференція, проведення виховного заходу чи уроку тощо) [5].

Під час педагогічного експерименту ми переконалися в тому, що ефективне впровадження проектної діяльності в освітню практику педагогічних ВНЗ вимагає дотримання певних принципів її організації.

Принцип самостійності спрямовує діяльність студентів на самостійний пошук – від задуму до практичної реалізації проекту.

Принцип індивідуального цілепокладання. Даний принцип передбачає необхідність усвідомлення особистих цілей учіння та саморозвитку, дає змогу враховувати індивідуальні особливості студентів, їх пізнавальні інтереси, освітні потреби, здійснювати навчання за власною освітньою траєкторією. Тільки за таких умов можна забезпечити активне входження студентів у діяльність.

Принцип опори на досвід студентів. Студенти володіють певним досвідом (побутовим, соціальним, професіональним тощо), який може бути використаний як джерело навчання. Отже, такий підхід є альтернативою традиційному, коли зміст досліджуваного явища відірваний від реального життя студента або ж перебуває у сфері його інтересів, але не має безпосереднього відношення до того, що оточує студента в повсякденному житті.

Принцип суб'єктності навчання. У процесі проектної діяльності реалізуються суб'єкт-суб'єктні відносини. У студентів не повинно виникати відчуття, що ініціатором проекту є викладач, а вони самі – тільки виконавці. Продуктивна позиція педагога при проектній діяльності полягає в тому, що він виступає як координатор, консультант або рівноцінний партнер проекту.

Принцип елективності навчання означає надання певної свободи при виборі цілей, форм, змісту, засобів, типу, шляхів створення проекту. Визначення цілей самими учасниками проекту є невід'ємним елементом проектної діяльності. Це зумовлює їхнє свідоме ставлення до виконуваного, підкріплює внутрішню мотивацію, є підставою для контролю й оцінки, базовою операцією мислення в дослідницьких уміннях. Учасники самі визначають, як досягти бажаного результату, яким буде кінцевий продукт проекту, як його подати поза своїм колективом. При цьому учасники проекту обов'язково повинні мати уявлення про сферу практичного його використання, адже проект – це не штучне відтворення якого-небудь аспекту життя, а дослідження й відображення реального життя у внутрішньому світі студентів.

Принцип мобільності у зміні форм взаємодій. Під час створення проекту студенти працюють поодиночці, в парах, з проектною групою та групою в цілому, тому проектна діяльність набуває рис колективістської спрямованості. Це дає можливість усім учасникам

проекту відчути свою причетність до колективу, значущість, відповідальність за виконання певної частини роботи та проекту взагалі, зайняти активну вільну позицію в ситуації вибору.

Принцип інтерактивності. Мається на увазі відкритий й активний обмін інформацією між учасниками проекту. При виникненні будь-яких труднощів виконавці проекту можуть звертатися за допомогою до інших виконавців чи викладача. Учасники проекту обмінюються інформацією щодо власного емоційного стану та свого ставлення до того або іншого аспекту діяльності у процесі його виконання. Таким чином, усіх учасників проектної діяльності об'єднують відносини взаємозалежності, взаємодопомоги та взаємної відповідальності.

Принцип само- і взаємоконтролю. Цей принцип передбачає передачу функції контролю від викладача до всіх учасників процесу.

Принцип рефлексії й корекції проектної діяльності. Практика показує, що для досягнення більш ефективного результату необхідно здійснювати рефлексію та корекцію проекту в процесі його створення. Такий підхід буде сприяти формуванню у студентів навичок більш адекватного оцінювання як об'єктів зовнішнього світу, так і своїх власних дій.

Обов'язковим елементом проектної діяльності майбутніх педагогів є педагогічна складова, тобто студенти повинні діяти з позиції педагога, що враховує всі риси професійно-педагогічної діяльності.

Необхідно зазначити, що в основі проектної діяльності лежать суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачами та студентами, тому сформульовані принципи характеризують діяльність як викладача щодо організації проектного навчання студентів, так і студентів під час роботи над навчальним проектом.

Проведене дослідження дозволило зробити такі **висновки**:

1. При визначенні поняття «проектна діяльність» необхідно враховувати його поліаспектність. Проектна діяльність, перш за все, спрямована на активізацію пізнавальної мотивації та інтелектуальної ініціативи всіх студентів незалежно від рівня їх знань. Виходячи з цього провідним її критерієм є наявність самостійного творчого результату діяльності студентів, зумовленого переходом зовнішніх навчальних цілей у внутрішній план та їх присвоєння тими, хто навчається.

2. Проектна діяльність має великі потенційні можливості у підготовці майбутнього вчителя як суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, оскільки створює умови для прояву активної суб'єктної позиції у процесі побудови власної освітньої траєкторії професійної підготовки відповідно до індивідуальних можливостей та здібностей студентів.

3. Провідною функціональною характеристикою проектної діяльності є розвиток пізнавальних, творчих навичок студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, розвиток творчого і критичного мислення, що сприяє формуванню професійної компетентності майбутнього вчителя.

4. Структура проектної діяльності визначається загальною структурою діяльності та передбачає такі етапи: занурення у проект, організація діяльності, здійснення діяльності та презентація результатів, які реалізуються при створенні студентами освітніх проектів. Така структура дає можливість формувати умінь оперувати методами наукового пізнання (висувати та обґрунтовувати задум, самостійно ставити та формулювати проблему, мету та завдання проекту, знаходити метод аналізу), рефлексії та інтерпретації результатів.

5. Провідними принципами організації проектної діяльності майбутніх педагогів є: принцип самостійності, індивідуального цілепокладання, опори на досвід студентів, суб'єктності та елективності навчання, мобільності у зміні форм взаємодій, інтерактивності, само- і взаємоконтролю, рефлексії й корекції проектної діяльності.

Дослідження даного питання не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути подальше вивчення її з точки зору розробки та обґрунтування методичних засад проектної діяльності майбутніх педагогів.

Література:

1. Кантор К.М. Педагогическая лексикография и лексикология. – М.: Просвещение, 1968. – 200 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.

3. Новая философская энциклопедия: В 4 т. – М.: Мысль, т.1 – 2000. – 721 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 712с.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся. – М.: АРКТИ, 2004. – 80 с.

Different approaches to the concept of project activity taking into account the analysis of the basic categories are revealed; the main principles of organization of student project activity in higher educational institutions are determined and stated.

УДК 371.261

Т.Ш. Ибрагимов
г. Симферополь, Украина

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОМ ОБУЧЕНИИ

Актуальность и степень исследования проблемы. Важным элементом всех современных технологий обучения есть инструмент измерения обязательных результатов обученности. В условиях современной школы технологичным и объективным инструментом измерения имеющихся параметров педагогического процесса (уровень усвоения и сложности заданий) считается тестирование обеспечивающее скорость, массовость, объективность, стандартизацию и своевременный контроль деятельности обучающегося в общем потоке и индивидуальном обучении.

Тестирование позволяет проводить контроль за деятельностью обучающегося, обеспечивает мобильность управления учебным процессом. Результаты тестирования позволяют педагогу контролировать педагогический процесс на каждом занятии, что обеспечивает вносить своевременно коррективы в процесс обучения.

В мировой педагогической практике проблемы подготовки и применения тестирования имеют широкое значение, научное обоснование, высокую степень исследования [1-5] и другие источники. Ряд ученых видит в тестировании полезное средство исследования обучения одаренной молодежи, а также объективный критерий результатов воспитания и образования [6].

Значительного прогресса в области тестирования достигла министерство здравоохранения Украины, которое ввело компьютерное тестирование как составную часть испытаний, дополняющих проверкой практических навыков. Учитывая, что высокая эффективность всей системы образования в Украине может быть обеспечена непрерывностью и преемственностью во всех ступенях образования, при этом возникает необходимость ускоренного внедрения технологий тестового контроля в учебный процесс общеобразовательной и высшей школы.

Болонская система обучения предполагает кредитно-модульное обучение, одним из элементов которого является рейтингово-модульная оценка обученности обучающегося.

Однако, в учебных заведениях часто используют сборники заданий ошибочно называемых тестами, поскольку они не отвечают научно обоснованным выводам к тестированию и не имеют систематику связи между заданиями внутри теста. Они имеют слишком большие недочеты, главным образом такие, что результаты тестирования обучающихся невозможно обработать статистико-математическим способом, а также определить характеристически качество самих тестов.

В развитии данной проблемы ограничимся вопросами, определяющими качество заданий тестирования химии, разработки методики составления системы этих заданий, адаптации методики проверки знаний-умений-навыков, так как они имеют существенные значения в плане дальнейшего развития теории и практики обучения химии.

Исследуя проблему формирования системы тестов по химии, мы исходили из следующих положений: тестирование как количественный и объективный метод измерения обязательных результатов обучения химии; повышает мотивацию и эффективность обучению предмету; дает достоверную информацию о ходе учебного процесса и создает возможность рационально управлять им.

Вопрос необходимости тестирования как аспект стандартизации контроля – неотъемлемой части при модульном обучении решен положительно и однозначно [7-9 и др.]. Под модулем рекомендуют понимать автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала (составленную с учетом внутри предметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля.

Исследование сформулированной проблемы посвящено решению задачи: насколько дидактические материалы, реализуемые для обеспечения модуля контроля студентов РВУЗ КИПУ специальности Профессиональное обучение:

- адекватны объективному определению усвоения модуля дисциплины;
- могут быть использованы для характеристики поэтапного усвоения учебной дисциплины (по результатам тестирования);
- соответствуют по форме и содержанию квалификационной характеристики специальности.

В целях обеспечения реализации сформулированной задачи разработанные дидактические материалы на основе изучения внутри предметной и междисциплинарных связей. С учетом структурно-логической схемы разработана рабочая учебная программа дисциплины, включающая 10 модульных единиц, фрагмент которой представлен в таблице 1.

Таблица 1

Фрагмент из рабочей программы (в часах)

Модуль	Форма обучения							
	Дневная				Заочная			
	Лекции	Лаб-я работа	Сам-я работа	Σ	Лекции	Лаб-я работа	Сам-я работа	Σ
1	2	4	10	16	1	1,5	13,5	16
2	6	2	6	14	1	0,5	12,5	14
3	6	4	8	18	1	1,5	15,5	18
4	4	2	8	14	1	0,5	12,5	14
5	4	2	6	12	2	0,5	9,5	12
6	4	4	6	14	1	0,5	11,5	14
7	4	4	6	14	1	0,5	12,5	14
8	10	8	10	28	2	2	24	28
9	4	4	16	24	2	1,5	20,5	24
10	8	—	—	8	2	—	6	8
Контрольная работа	—	2			Тест.			
Итого:	50	36	76	162	14	10	138	162

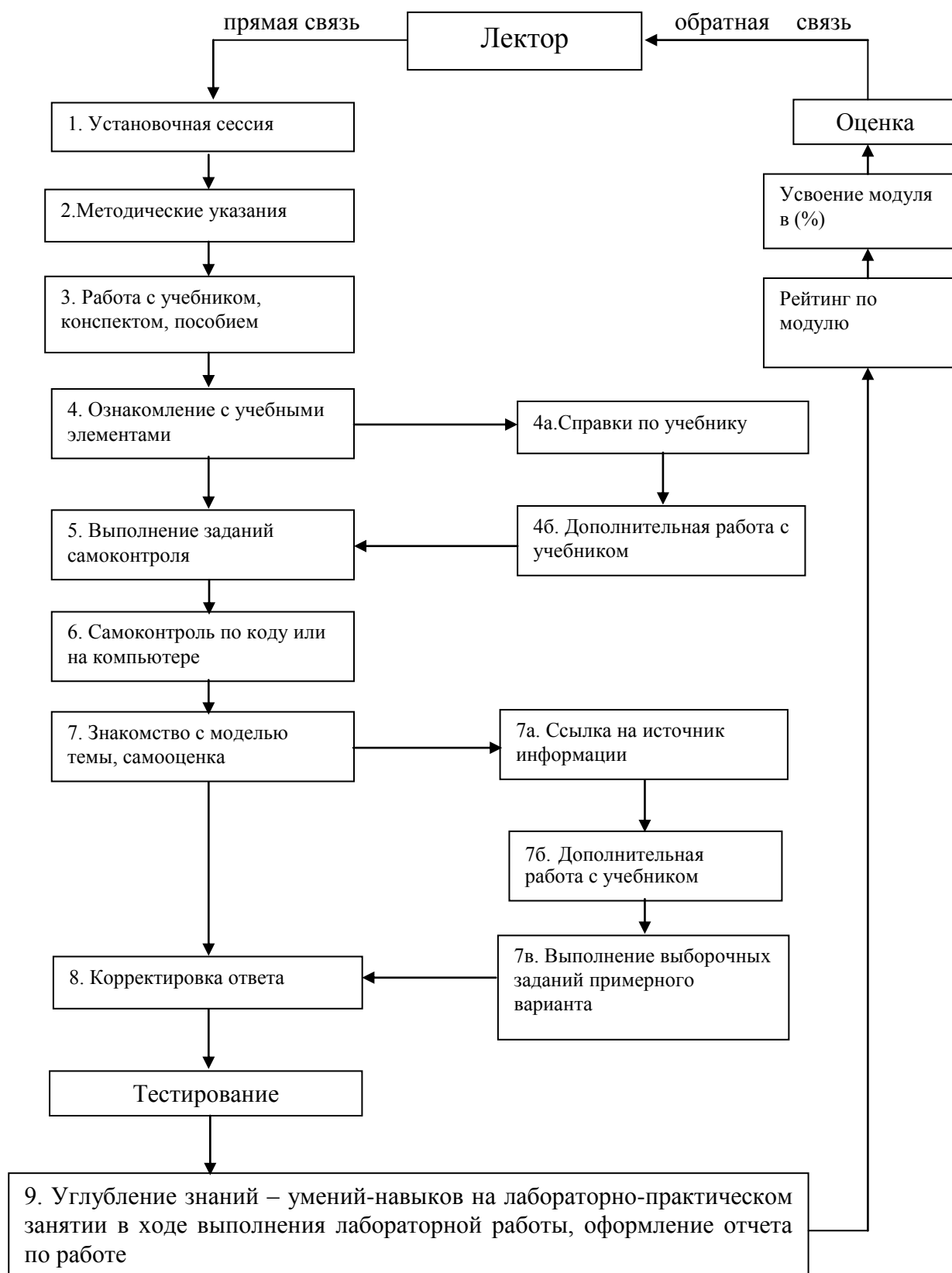
Из этого фрагмента видно, что большее число часов приходится на самостоятельную работу студента заочной формы обучения, т.е. 138 часов из 162, что составляет около 85% от общего объема.

Надежный контроль за обученностью и развитием работоспособности студента обеспечивает систематически поступающая преподавателю обратная связь, необходимая для корректирования процесса обучения, в виде индивидуальной или текущей консультации в группе.

На первом же занятии установочной сессии студент-заочник в целях рационального использования часов самостоятельного изучения дисциплины получает информацию: о качестве и составе модулей; о системе формирования рейтинга по каждому модулю, включая итоговый контроль усвоения дисциплины итоговое тестирование, а также комплект дидактических материалов для индивидуальных и самостоятельных занятий.

Самостоятельная работа одна из трудно управляемых элементов учебного процесса, но в рациональной организации ее находится существенный резерв формирования знаний-умений-навыков (ЗУН) учебной дисциплины. Существенным фактором, влияющим на эффективность самостоятельной работы является самоконтроль, т.е. само оценивание собственных достижений студентом каждой темы.

Схема организации СРС при изучении каждого модуля вузовского курса



Для определения ритмичности работы предлагаем методику расчета рейтинга студента по каждому модулю. Рейтинг (англ. rating) – (отметка) оценка в школе [из англо-русского словаря сост. В.К. Мюллер. Изд-во Советская энциклопедия. Москва – 1970]. Рейтинг необходим преподавателю для того, чтобы реализовать требования эффективного и своевременного управления процессом учения, а студенту необходим для определения подготовленности по модулю и дисциплине в целом.

Итак, рейтинг студента по любой дисциплине следует начинать с установления начального уровня знаний-умений-навыков (ЗУН), т.е. рекомендуется учитывать накопленные в школе ЗУН, чтобы с учетом этого рационально подойти к изучению предстоящего курса с первой недели пребывания в вузе, сокращая период адаптации к дисциплине [6].

При установлении рейтинга студента на любом этапе обучения рекомендуется проведение стандартизованного контроля ЗУН. Критерии оценки по химии определяем так: из учебного плана выписываем число часов по предмету (162 часа) и виды работы:

Лекции	Лабораторно-практические занятия	Самостоятельная работа
14 часов	10 часов	138 часов

Определить в процентах долю каждого вида работы:

162 часа – 100%

лекции – X % и т.д.

Из рабочей программы курса дисциплины выписываем число часов для каждого модуля. По химии такая выкопировка представлена в виде таблицы 1.

Обозначив рейтинг по модулю-1 буквой R_1 по дисциплине будем иметь:

$$R(\text{дисциплины}) = R_1 + R_2 + \dots + R_{10} = 162 \text{ часа}$$

Усвоение дисциплины в процентах U (%) рассчитываем по формуле:

$$U = \frac{R(\text{студента по дисциплине})}{162} \times 100 \%$$

Динамику рейтинга студента-заочника можно отразить в виде таблицы 2.

Таблица 2

Рейтинг студента по модулю

№	Ф.И.О студента	Модуль –1 (16 часов)					...	Итого по дисциплине		Оценка Балл студента
		Лекции +СРС (14,5часа)	Лаб-я работа (1,5часа)	R часы	U (%)	Оценка		R часы	U (%)	
1.										
2.										
3.										
Итого										

Имея рейтинг студента – число усвоенной информации (часы), рассчитываем усвоение модуля в процентах, с учетом этого проставляем оценку в баллах:

U,(%)	94-100	80-93	60-79	Ниже 60
Оценка	5	4	3	2

Пока в высшей школе 4-х бальная система

Такая система предусматривает расчет суммарного рейтинга на конкретном этапе обучения и предполагает простоту перехода к оцениванию в любых баллах.

Существенным фактором, активизирующим самостоятельную работу студентов, является самоконтроль. Однако эта итоговая составляющая часть самостоятельной работы

студентов не обеспечена системой управляющих и организующих мер. Так, при изучении общей химии первокурсникам-заочникам предлагаются задачки, далеко не всегда удовлетворяющие целям управления самоконтролем.

В этих задачниках материал дается примерно по одинаковой схеме: в каждой главе – краткое теоретическое введение, решение двух, трех примеров, довольно большой по объему массив заданий, к которым приводятся ответы в конце задачника, и приложения со справочными таблицами.

Учитывая положительные и отрицательные стороны рассмотренных пособий, а также специфику и опыт работы со студентами нехимических специальностей технических вузов сформулирована задача – создать методику, позволяющую активизировать самоконтроль, систему организующих и управляющих воздействий для расчета объективного рейтинга студента при кредитно-модульном обучении в целях формирования у обучаемых навыков и умений самостоятельной работы с источниками информации.

О ритмичности и успешности работы студента заочной формы обучения можно судить по результатам текущего контроля знаний-умений-навыков.

Внедрение объективных методов контроля позволяет иметь доказательные данные о направлениях совершенствования учебно-воспитательного процесса. Очередной задачей настоящей работы является реализация разработанных дидактических материалов, обеспечивающих проведение объективного тестирования – межсессионного контроля ЗУН на разных этапах обучения: предлабораторный контроль по каждому модулю, рубежный контроль, итоговый контроль на экзамене. Эти элементы являются составляющими модуля контроля.

В соответствии с учебным планом и квалификационной характеристикой химии нехимической специальности технических вузов необходимо в минимально сжатые сроки выдать студентам максимально полезную информацию, соответствующую государственному стандарту – квалификационной характеристике специальности. Научить студента химически мыслить и применять приобретенные в вузе ЗУН в их профессиональной деятельности. Такая ситуация вынуждает преподавателя проводить строгий отбор материала для тестирования и дифференцировать его по своей значимости.

В общем виде модуль контроля учебной дисциплины можно представить так:

МОДУЛЬ КОНТРОЛЯ

I. Набор минимодулей контроля усвоения

Микромодули, входящие в минимодули усвоения

Минимодуль 1

А. Исходное тестирование – определение готовности к изучению вузовского курса

Микромодули контроля усвоения Темы 1

Б. Тестирование Темы 1

В. Итоговое самооценивание

Г. Самокоррекция по Теме 1

Д. Итоговое внешнее тестирование Темы 1

Е. Поощрения

Минимодуль 2 и т.д.

Минимодули контроля усвоения учебной темы унифицированы и стандартизованы. Такой контроль происходит по цепочке: определение исходного состояния студента – готовность к

восприятию вузовского курса, текущее тестирование, самооценка студентом, внешнее тестирование. Одним из обязательных условий является включение в минимодуль контроля микро модуля с корректирующими заданиями для тех, у кого обнаружались пробелы в понятиях-знаниях-умениях-навыках (ПЗУН) по конкретной теме.

В этой связи:

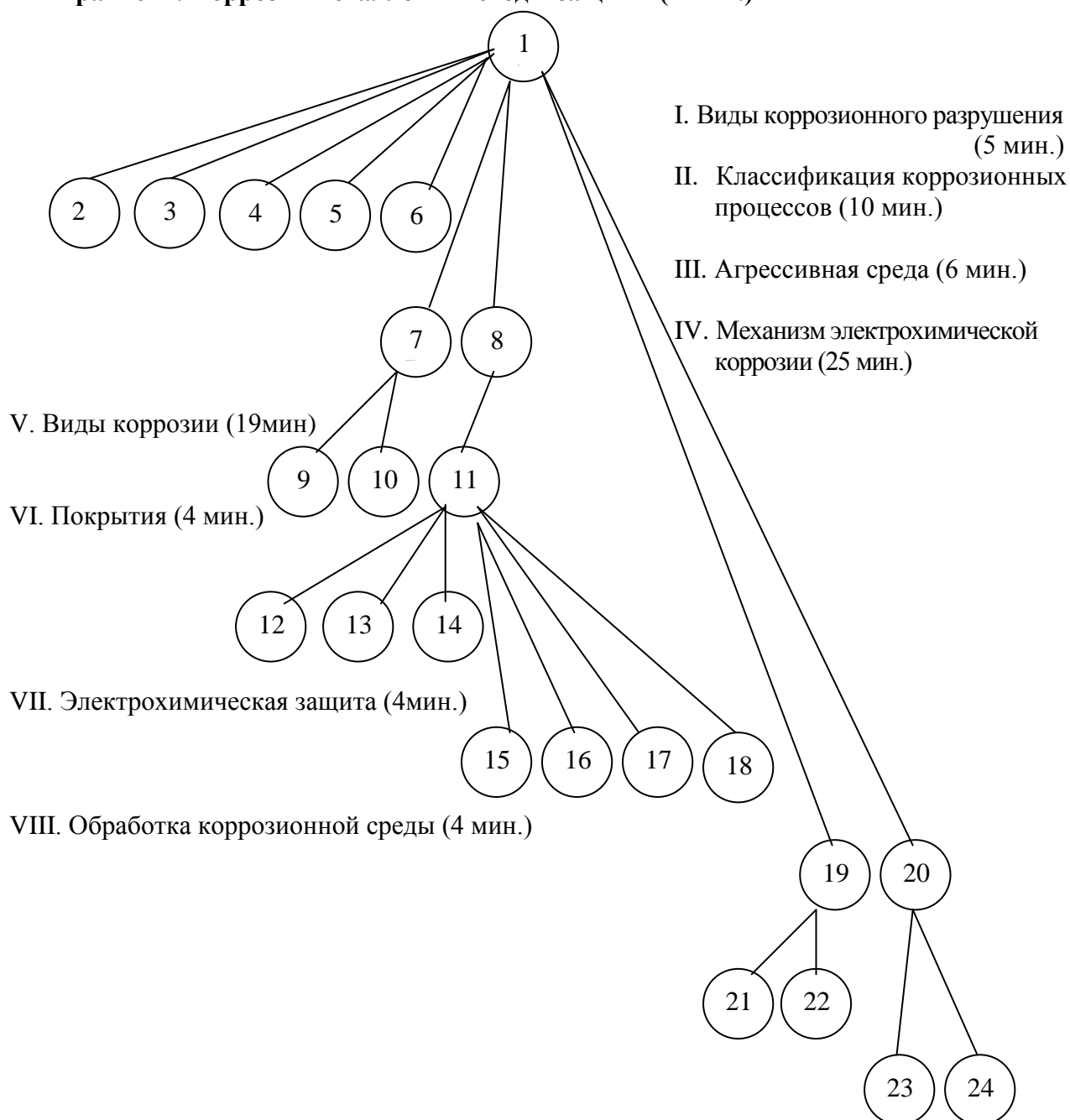
- тщательно изучены логические связи внутри учебной дисциплины;
- с учетом этого разработан учебный граф к каждому модулю;

Ниже приведен граф учебной темы «Основы электрохимии» (фрагмент)

Пример:

Учебный граф модуля «Основы электрохимии»

Фрагмент: Коррозия металлов и методы защиты (2 мин.)



- на основе этого графа выявлены наиболее логически весомые (продуктивные) учебные элементы (8-мой);
- построена модель, предусматривающая конкретные ЗУН модуля.

Пример:

Модель контролирующей программы по модулю «Основы электрохимии»

(Фрагмент: Коррозия металлов и методы защиты)

Номер и содержание	Что проверяется	Усвоение (%)	Глинка Н.Л. Общая химия
I.			
IV. Охарактеризовать особенности гальвано коррозии при нарушении целостности покрытия на стальных изделиях	1. Умение работать с таблицей электродных потенциалов 2. Умение определять роль металла (анод, катод) в гальванокоррозии Знание механизма гальванокоррозии	12	§ 98, 264-265; § 100, с. 281; § 196, с. 536-542

Таким образом, модель учебного модуля раздела дисциплины позволяет комплектовать адекватные задания для тестирования и обеспечивает массовый единовременный, оперативный стандартизованный контроль ЗУН. Результаты такого контроля поддаются статистической обработке.

В связи с тем, чтобы студенты не привыкали к одним и тем же приемам кодирования ответа при тестировании, постоянно ведется работа по совершенствованию заданий для тестирования, предусматривающая корректную, систематическую обратную связь. Содержание заданий и элементов ответов не несут неверную информацию, а могут быть использованы при кодировании ответа. Вместе с тем задания составленные с учетом требований квалификационной характеристики специальности и не превышают объема типовой и рабочей программ.

Нам всегда хочется получить от студента полный логичный ответ на заданный вопрос. Поэтому ряд заданий в контролирующих программах предусматривает выработку у студента навыка давать полный текстовый ответ характеризующий какой либо процесс или вещество. В них студент, пользуясь схемой должен сформулировать ответ, используя его готовые элементы. Эти элемент ответа в схеме пронумерованы. После составления ответа студент выписывает его цифровой код по номерам соответствующих элементов пользуясь кодом, может произвести контроль правильности текстового ответа.

Использование предлагаемой схемы ответа позволяет выявить умение студента установить логические связи и причинно-следственные зависимости, представляя мотивированный ответ.

Пример:

Задание IV. Стальное изделие покрыто медью. Считая железо металлом (1), а покрытие – металлом (2), воспользуйтесь схемой ответа к заданию IV, для характеристики особенностей процесса коррозии при нарушении целостности покрытия.

Напишите текст ответа, включив выбранные Вами пронумерованные слова и выражения, которые характеризуют особенности коррозии.

Схема ответа к заданию IV

Ответ кодируйте последовательным рядом номеров, взятых в схеме ответа в скобки.

Приводимые к заданиям ответы – обычно символы или атомные номера химических элементов, формулы химических веществ, уравнения химических реакций. Такие ответы сами по себе не несут неправильной информации. Они пронумерованы и служат основанием для сопоставления с ними конструированных студентом ответов и кодирования с помощью цифрового кода.

Исходя из выше приведенной информации можно сделать выводы:

1. Раскрыты дидактические основы тестирования при модульно-рейтинговом обучении.
2. Предложена оригинальная методика расчета объективного рейтинга студента на примере химии. Ее можно использовать для определения суммарного рейтинга по всем дисциплинам.
3. Полностью обеспечены модули учебной дисциплины химии, они позволяют иметь обнадеживающие результаты работы и студенту, и преподавателю.
4. Результаты исследований используются в учебном процессе, обеспечивая рациональное расходование часов самостоятельной работы студентам заочной формы обучения.

Литература:

1. Misk S., Mou Tw. Nyt foreign medical granduate examination the medical science//An analysis of pass rates of the July 1984 through July 1987 examinations. – Med. Care. – 1991. – Mar. – 229 p.
2. Джурицкий А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. – М.: Знание, 1989. – 113 с.
3. Аванесов В.С. Тесты в социологическом исследовании. – Москва.: Наука. 1982. – 95 с.
4. Анастаси А. Психологическое тестирование: перевод с английского. В двух книгах. М.: Педагогика, 1982. – Книга 1. – 316 с.
5. Булах И.В. Теорія та методика комп'ютерного тестування успішності навчання: Автореферат дис. д.п.н. Інститут педагогіки та психології проф. освіти АПН України. – К., 1995. – 50 с.
6. Ибрагимов Т.Ш. и др. К методики и выявления одаренной молодежи // Ученые записки ТНУ им. В.И. Вернадского. – Том 15 (54). – № 1 Педагогика. Психология. – С.70-75.
7. Пивоваров Д.А., Панина Н.Н. Компьютерные технологии в обучении. Опыт Омской банковской школы ЦБ РФ /Междунар. научн. педагогич. Интернет-журнал с библиотекой – дигитализацией. Образование: исследовано в мире. SCYOOL.EDU.RU – 06.02.2001.
8. Николаева Т.А. Тестовый контроль, как дидактическая экспертиза обучения (тезисы к докладу). Междунар. научн. педагогич. Интернет-журнал с библиотекой – дигитализацией. Образование: исследовано в мире. SCYOOL.EDU.RU – 22.10.2002.
9. Федорова С.А. Место компьютерных тестов в учебном процессе/ Тез. доп. На III науч. – технич. Конф. ВМС Збройних Сил України “Стан і розвиток військово-морських сил Збройних сил України на сучасному етапі” – СВМІ імені П.С. Нахімова – 2003. – С. 239-244.

The article is shown the possibility in using results at starting point of testing the element of module control thanks to rational use of teaching correspondence students since the first days of their presence at the university.

УДК 378.147:004

*О.Ю. Казанцев, А.А. Каленський, Ю.Г. Бондаренко
м. Київ, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВІЙСЬКОВИХ ДИСЦИПЛІН

Реформування системи військової освіти, зокрема військово-технічної, пов'язані з необхідністю формування сучасних дидактичних, інформаційних і телекомунікаційних технологій і методик, а також наукового розв'язання актуальних інформаційних суперечностей між:

– цілями сучасної війни, що зумовлені сучасними темпами розвитку загальної та військової науки, бойової техніки, і спрямованістю навчально-виховного процесу у вищих військових навчальних закладах;

– вимогами до професійно значущих якостей, необхідних майбутньому військовому фахівцю для ефективного управління військовими підрозділами (частинами) в умовах

зростання інформаційних потоків, та їх формуванням у навчально-виховному процесі;

- автоматизацією й інформатизацією процесу управління військами та їхнім недостатнім технічним моделюванням у процесі підготовки військових фахівців у ВВНЗ;
- широким упровадженням інформаційних технологій навчання у процес підготовки фахівців у провідних країнах світу та недостатнім їх використанням у вітчизняних ВВНЗ.

Розв'язанню психолого-педагогічних проблем ефективного використання комп'ютерів у навчально-виховному процесі присвячені праці В.В. Арестенко, В.П. Безпалька, Б.С. Гершунського, Р.С. Гуревича, Т.А. Ільїної, О.С. Ільківої, М.Ю. Кадемії, С.В. Каяліної, Л.Л. Коношевського, Ю.І. Машбиця, В.М. Монахова, Е.С. Полат, І.М. Смирнової, О.С. Трофімова та ін., а теоретичним і методичним основам військового навчання і виховання із застосуванням інформаційних технологій присвячені праці О.В. Барабанщикова, М.І. Нецадима, В.В. Ягупова та ін.;

Особлива актуальність зазначених суперечностей, гостра потреба у підвищенні якості підготовки військових фахівців, надання їй практичної спрямованості й пов'язана з цим необхідність впровадження у навчальний процес інноваційних технологій. Це потребує наукового обґрунтування теоретичних, методологічних і методичних умов їхнього застосування у процесі вивчення військових дисциплін майбутніми військовими фахівцями.

Основною метою цієї статті є обґрунтування теоретичних засад впровадження інформаційних технологій навчання та експериментальне підтвердження ефективності їхнього застосування.

У результаті проведеного дослідження доведено, що успішне застосування сучасних інформаційних технологій навчання (СІТН) визначається такими педагогічними умовами:

- інтеграцією всіх складових навчально-виховного процесу ВВНЗ, всіх його ланок і підсистем для досягнення основної мети підготовки майбутніх офіцерів – формування культури роботи з сучасними інформаційними засобами;
- забезпеченням системного і послідовного використання різноманітних СІТН у військово-навчальному процесі ВВНЗ, наданню йому нового якісного стану на основі комплексного застосування разом із особистісно розвивальними, проблемними і діяльнісними технологіями і методиками навчання;
- визначенням особистісно-діяльнісного підходу до застосування СІТН у процесі вивчення курсантами (студентами) тактичних (тактико-спеціальних) дисциплін як одного із основних принципів реалізації нашої педагогічної системи та забезпечення безпосереднього зв'язку процесу навчання з військовою практикою – специфікою застосування радіотехнічних військ у сучасній війні;
- готовністю НПП до творчого застосування у навчальному процесі ВВНЗ сучасних інформаційних технологій у комплексі з особистісно розвивальними і діяльнісними методиками і технологіями навчання;
- залученням курсантів (студентів) до творчої навчальної діяльності з сучасними інформаційними засобами та формуванням у них культури самостійної навчальної роботи в Інтернеті та з іншими інформаційними і технічними засобами навчання;
- широким стимулюванням активності курсантів (студентів) у навчальній діяльності та в процесі розв'язання навчальних і квазіпрофесійних проблем за допомогою СІТН;
- активним підтриманням та заохоченням суб'єктності курсантів (студентів) у військово-навчальному процесі.

Підтвердження ефективності використання СІТН у процесі вивчення курсантами (студентами) військових дисциплін у ВВНЗ в ході експериментального дослідження.

У зв'язку з цим вирішувались такі дослідницькі завдання:

- розроблялись критерії перевірки засвоєння тактичних ЗНУ курсантами (студентами);
- підготовлювався експериментальний матеріал із застосуванням СІТН для використання його в навчальних програмах підготовки військових спеціалістів;
- проводився кількісний та якісний аналіз результатів формувального педагогічного експерименту.

Під час проведення формувального педагогічного експерименту здійснювався контроль знань умінь та навичок контрольної та експериментальних груп.

Педагогічний контроль поділяють на такі види:

- поточний контроль, що здійснюється під час кожної лекції, практичного, семінарських та інших видів занять;
- тематичний контроль, який застосовується після вивчення певної теми чи розділу навчальної дисципліни;
- рубіжний контроль, пов'язаний із перевіркою рівня опанування курсантами (студентами) значної частини навчального програми – модуля;
- підсумковий контроль – екзамен за курс, захист курсової роботи;
- заключний контроль – державний екзамен, захист кваліфікаційної чи дипломної роботи.

Експериментальними та контрольними групами були обрані групи курсантів із спеціальності “Радіотехнічні системи та засоби” ВІ КНУ і студенти кібернетичного, механіко-математичного, фізичного та радіофізичного факультетів Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Всі курсанти (студенти) пройшли психологічний відбір, який показав в середньому по навчальних групах практично однакові результати. Заняття проводили НПП кафедри тактико-спеціальної підготовки ВІ КНУ. Весь лекційний курс читався із застосуванням відеопроєкційного, мультимедійного та комп'ютерного обладнання. На заняттях використовувалися програмні продукти, створені НПП кафедри тактико-спеціальної підготовки.

Розглянемо критерій оцінки ефективності нашої методики, яка ґрунтується на аналізі зміни закону розподілу випадкової величини – кількості незасвоєних елементів тактичних знань даного тесту, завдань контрольної роботи, розрахункової роботи, воєнної гри, екзамену.

Вихідними даними є результати первинного контролю, на основі яких будується полігон частот засвоєних елементів тактичних знань і знаходяться числові характеристики емпіричного та теоретичного розподілів.

Середнє вибіркове дає можливість оцінити тенденції зміни характеристики навчальної діяльності курсантів (студентів), а дисперсія і середнє квадратичне відхилення характеризують близькість одержаних різними НПП результатів навчання за допомогою СІТН і можливість використання СІТН з метою оволодіння базовими знаннями, формування навичок і вмінь програми з тактики для спеціалістів радіотехнічних військ на необхідному рівні всіма курсантами (студентами). Для порівняння результатів навчання обчислювались відхилення від попередніх відповідних значень цих характеристик та від середніх значень характеристик за певний період навчання.

Аналіз одержаних розподілів та їхніх кількісних характеристик дав можливість оперативно оцінити результати навчальної діяльності курсантів (студентів). На рисунках 1.1 і 1.2 наведено розподіли відносних частот по множині оцінок у групах, в яких вивчення тактичних дисциплін проводилось з використанням СІТН (рис. 1.1) і без їх використання (рис. 1.2).

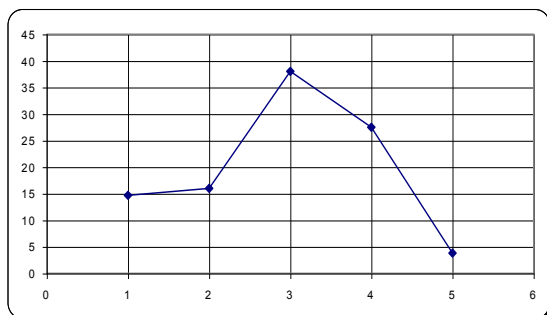
На осі абсцис позначено оцінки виконання завдань за шкалою оцінок 1-2-3-4-5 (оцінка “1” виставлялась тоді, коли курсант (студент) засвоїв – до 20% елементів знань; “2” – від 21% до 65%; “3” – від 66% до 76%; “4” – від 77% до 90%; “5” – від 91% до 100%), на осі ординат – частота відповідної оцінки.

Рисунки 1.1 (а) і 1.2 (а) відповідають початковому контролю із первинної професійної військової підготовки курсантів першого курсу (контрольна робота студентів за шкільний курс допризовної підготовки).

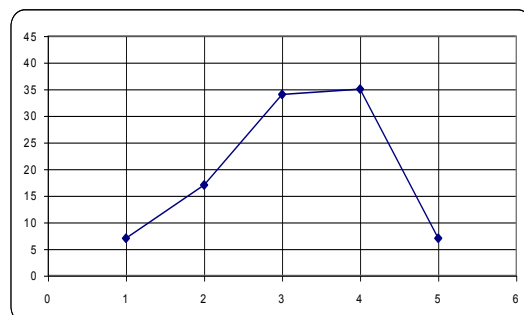
Така методика порівняння традиційної та методики із застосуванням СІТН під час вивчення тактичних дисциплін дає можливість аналізувати, порівнювати результати навчальної діяльності кожного курсанта (студента) або групи, зокрема, оцінити динаміку оволодіння певними навичками й уміннями. НПП має можливість уточнити окремі характеристики методики застосування СІТН, наприклад, термін, обсяг і швидкість опанування поняттями чи темами, термін контролю тощо.

Відповідно до методики аналізу законів розподілу відносних частот по множині кількостей засвоєних елементів знань порівнювались передбачуваний та емпіричний закони або аналізувалась зміна емпіричних законів. Із цією метою використовувався критерій узгодженості Колмогорова-Смирнова, який чутливий до відмінності функцій розподілу відносних частот, що порівнюються. При цьому, якщо гіпотеза узгодженості передбачуваного та емпіричного законів розподілу ймовірностей по множині кількості засвоєних елементів знань відхилялась, то вважалось, що відрізняються і досліджувані методики, тобто відрізняються умови формування ЗНУ з дисципліни. Якщо експериментально одержані закони розподілу ймовірностей по множині кількості засвоєних елементів знань на основі традиційної та експериментальної методик вивчення

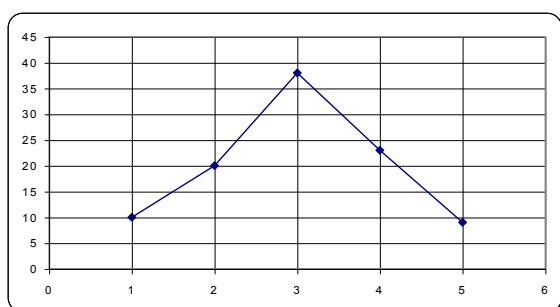
тактичних дисциплін збігались, то вважається, що процеси формування ЗНУ, що порівнюються, суттєво не відрізняються [2; 3; 4].



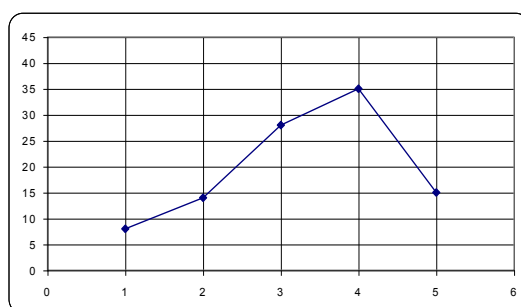
а)



б)

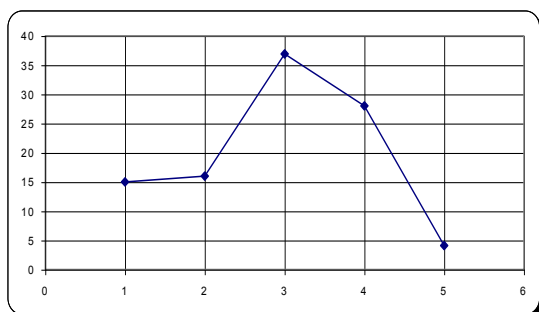


в)

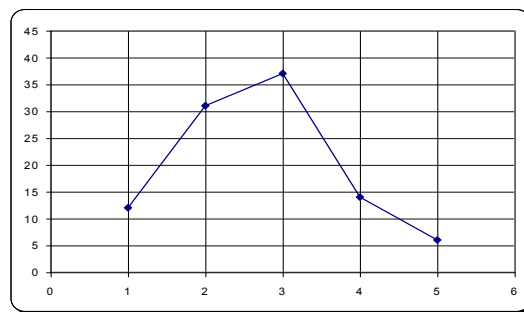


г)

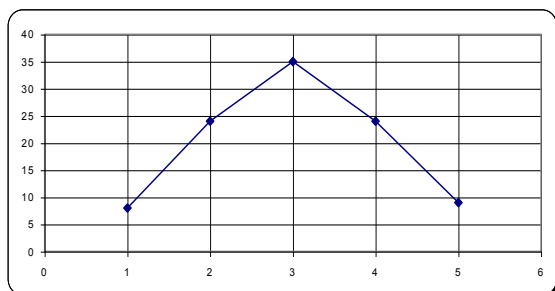
Рис. 1.1. Полігон розподілу кількості засвоєних елементів знань навчальною групою, яка вивчала тактичні дисципліни без використання СІТН
Рисунки а, б, в, г відповідають послідовним рубіжним контролям знань протягом першого семестру (а – початковий контроль, б, в – перший і другий рубіжний контролю, г – результати екзаменів).



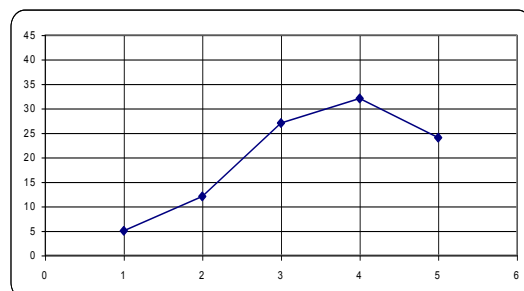
а)



б)



в)



г)

Рис. 1.2. Полігон розподілу кількості засвоєних елементів знань навчальною групою, яка вивчала тактичні дисципліни з використанням СІТН

Під час вивчення тактичних дисциплін на першому (третьому) курсах досліджувались дві групи – експериментальна (в якій заняття проводились з використанням СІТН) і контрольна (заняття проводились за традиційною методикою). Початковий рівень знань в обох групах був приблизно однаковим (див. рис. 1.1.a та 1.2.a.). При цьому в експериментальній групі СІТН використовувалась для читання лекцій, проведення практичних і тактичних занять, виконання індивідуальних завдань, відпрацювання розрахункових робіт, самостійної роботи в аудиторії як під керівництвом НПП, так і без його участі для проведення контрольних робіт.

За результатами виконання контрольних заходів (контрольні й самостійні роботи, тестування, розрахункові роботи, воєнні ігри та екзаменаційна оцінка) була відтворена динаміка оволодіння основними поняттями тактики курсантами (студентами) експериментальної та контрольної груп. Порівняння розподілів статистичних ймовірностей по множині оцінок, отриманих курсантами (студентами) експериментальної та контрольної груп, свідчить про те, що систематичне застосування СІТН при вивченні тактичних дисциплін підвищує рівень знань курсантів (студентів), що свідчить про ефективність застосування СІТН.

За результатами поточного та підсумкового контролю навчальної діяльності обчислювались середній бал, дисперсія і середнє квадратичне відхилення. Під час аналізу даних використовувались статистичні критерії (χ^2 , Колмогорова-Смирнова, Стьюдента, Фішера) [2; 3; 4].

Математична задача оцінювання і порівняння ефективності методик вивчення курсантами (студентами) тактичних дисциплін з використанням СІТН полягала в перевірці гіпотези про належність одержаних емпіричних даних до однієї й тієї ж генеральної сукупності. При цьому емпіричні залежності графічно інтерпретувались у вигляді полігонів частот результатів оцінювання знань.

Як показали результати формувального експерименту, під час перевірки знань найбільш ефективною є методика аналізу результатів засвоєння елементів знань.

Під час аналізу й оцінювання відповідей курсанта (студента) у процесі розв'язування контрольних завдань урахувалась рангова оцінка наявності у його відповіді відповідних елементів тактичних знань.

Під час оцінювання ефективності застосування СІТН на основі порівняння в експериментальній і контрольній групах вибирались ідентичні показники груп елементів тактичних знань.

Розглянемо показник ефективності засвоєння навчального матеріалу (1.1):

$$Y = \frac{E}{k}, \quad (1.1)$$

де E – кількість засвоєних елементів тактичних знань;

k – кількість елементів тактичних знань, з яких здійснювався контроль.

Для отримання полігону (варіаційного ряду результатів оцінювання за шкалою “1-2-3-4-5”) були побудовані таблиці елементів знань і відповідних їм рангів за двобальною шкалою оцінок. Елементи тактичних знань оцінювались певною кількістю балів, на основі їх обчислюється сумарна максимальна кількість балів, яка могла бути нарахована курсантові (студентові) під час відпрацювання певного квазіпрофесійного завдання.

Експеримент проводився з урахуванням того, що навчання в експериментальній і контрольній групах проводилось в один і той же час, на приблизно однаковому рівні.

Як відомо, використовуючи традиційні форми організації навчального процесу, НПП не завжди має можливість досягти мети оволодіння курсантами (студентами) знаннями на достатньому рівні. Повноцінне засвоєння змістових, узагальнених понять вимагає такої організації навчальної діяльності курсантів (студентів), у ході якої засвоювалися б не тільки вихідні позиції, а також способи дій у процесі застосування тактичних знань і використання виявлених відношень до їх аналізу. Тому створення і використання нових методик з можливістю більш високого ступеня унаочнення, використання навчального матеріалу з

тактичних дисциплін на базі комп'ютерних технологій, безсумнівно, підвищує рівень засвоєння тактичних знань курсантами (студентами). Проведений експеримент підтвердив це припущення.

Експериментальні і контрольні групи були утворені з додержанням таких умов:

- в експериментальних і контрольних групах кількість курсантів (студентів) була приблизно однаковою;
- курсанти (студенти) експериментальних і контрольних груп пройшли психологічний відбір, який показав в середньому практично, однакові результати;
- якісний склад груп за результатами початкового контролю (результатів вступного тестування студентів та “нульової контрольної роботи” курсантів) був майже однаковим.

Проаналізуємо порівняльні результати навчання щодо засвоєння основних понять тактики між контрольною та експериментальною групами.

На рисунку 1.3 наведено полігони розподілів коефіцієнта Y – відношення кількості засвоєних курсантами (студентами) елементів знань до загальної кількості елементів знань з тактики РТВ (1.1).

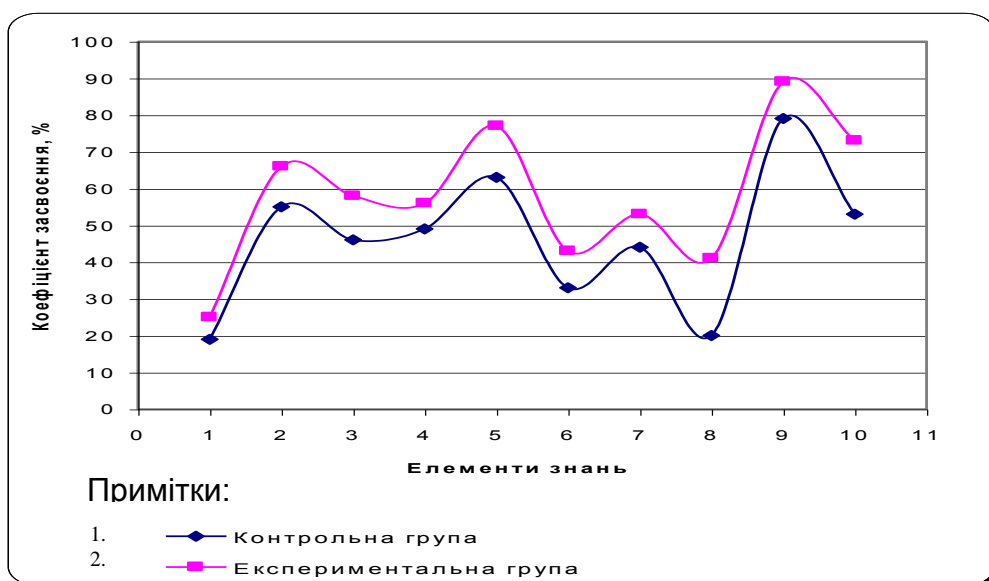


Рис. 1.3. Полігон розподілу коефіцієнта засвоєння знань Y під час підсумкового контролю

Експеримент проводився в два етапи. Перший етап – навчальний експеримент та оцінка його результатів, другий – підсумковий контроль на іспиті.

Контроль рівня засвоєння виділених елементів знань на екзамені з тактики РТВ показав такі результати: в експериментальних групах – 58,1%, у контрольних – 46,1 %.

Отже, застосування СІТН у процесі вивчення тактичних дисциплін дозволило підвищити ефективність навчальної діяльності, але для остаточних висновків необхідно провести статистичний аналіз.

У процесі проведення формувального експерименту враховувались рівні засвоєння навчального матеріалу, а їх виявлення здійснювалось за допомогою завдань, що відповідали сформованим на даному рівні вмінь і навичок.

Отже, перший рівень визначає споживацький підхід у застосуванні інформаційних технологій для розв’язування конкретних завдань. Слід зазначити, що при традиційній методиці навчання лише близько 70% курсантів (студентів) можуть “своїми руками” розв’язати конкретну задачу, а при методиці з використанням СІТН майже 100 % курсантів (студентів) оволодівали навчальним матеріалом на першому рівні, але НПП слід чітко розуміти існування небезпеки підміни усвідомленого сприйняття навчального матеріалу на автоматизоване. Тобто, наявність уміння вирішувати конкретні завдання у рамках СІТН ще не

свідчить про глибоке розуміння суті методики вирішення завдань. Описаний рівень деякою мірою відповідає першому рівню усвідомленості дій за класифікацією В.П. Безпалька [1].

Другий рівень засвоєння з використанням СІТН визначав можливістю аргументації вибору необхідного компонента, поясненням принципу його роботи, посиланням на розуміння певних дефініцій. Саме на цьому рівні майбутній офіцер може не тільки навести необхідні визначення понять, під час вирішення квазіпрофесійних завдань, але й указати на їхні зв'язки. Із застосуванням СІТН навчальним матеріалом оволоділо 50 % курсантів (студентів), за традиційною методикою навчання – 45 %. Цей факт дуже важливо усвідомити НПП, тому що він підкреслює важливість обговорення якісних питань теорії, що забезпечують необхідні алгоритми розв'язування конкретних завдань. Саме тут виявляється якісне розходження першого і другого рівнів засвоєння, традиційної і методики із застосуванням СІТН. І дійсно, будь-який практикуючий науково-педагогічний працівник ВВНЗ знає, що ніколи 100% майбутніх офіцерів цілком не проходили весь алгоритм планування та ведення бою чи окремих його складових за традиційної технології навчання. Наш експеримент показав, що у рамках викладання з застосуванням СІТН усі курсанти (студенти) справлялися з поставленими завданнями. Умовно представлений рівень відповідає другому рівню усвідомленості дій, відповідно до класифікації В.П. Безпалька [1, с. 55].

Слід зазначити, що чотирирічний досвід застосування СІТН показав, що якщо перший рівень засвоєння був доступний усім курсантам (студентам), то засвоювали матеріал на другому рівні, як уже було зазначено, не більш 50% курсантів (студентів). Констатація цього факту зайвий раз підтверджує припущення про те, що якість сприйняття і засвоєння навчального матеріалу значною мірою залежить від розуміння, а не від інструментарію.

На третьому рівні курсанти (студенти) здатні застосовувати засвоєний матеріал для вирішення аналогічних задач, тобто застосовувати засвоєні алгоритми та варіанти бойової роботи для вирішення подібних, але інших квазіпрофесійних завдань. Власне, тут проявляється інтегративний рівень сприйняття навчальної дисципліни.

Кафедра МПЗ АСУ створила імітаційно-навчальний комплекс (ІНК) в склад якого увійшли ноутбук та мультимедійний проектор. Це дає незалежність викладачів від лабораторного забезпечення, мобільність в наданні педагогічних послуг, незалежність від аудиторії – заняття можна проводити в польових умовах. Остання умова дуже суттєва при підготовці та перепідготовці військовослужбовців в умовах участі в локальних конфліктах та миротворчих операціях. Математичне та програмне забезпечення комплексу теж розроблено кафедрою. Надалі це дасть змогу створити мобільну педагогічну групу (МПГ) в склад якої будуть входити два, три викладачі. Ця МПГ матиме можливість проводити заняття на високому технічному рівні не лише в стінах інституту, а також виїжджаючи у відрядження до військових частин, де можливе проведення занять з офіцерами які експлуатують техніку 86Ж6. Для проведення занять з використанням ІНК потрібно лише наявність електромережі та екрану.

Література:

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 195 с.
2. Гласс Д., Стэнэн Д. Статистические методы в педагогике и психологии. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
3. Грабар М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
4. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – 349 с.

The article deals with analysis results of experimental research application which touches the method of new educational information technologies

**МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУРСА
«ОСНОВЫ ПРОИЗВОДСТВА. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
ПРОИЗВОДСТВ» (КУРС ПО ВЫБОРУ)**

В связи с бурным развитием техники в XX – XI веках „политехнизм”, как исходное понятие XIX века, неизбежно дифференцируется. Это требует расширения содержания этого понятия в качественном и количественном отношении. Поэтому подходы, методики обучения, при их реализации с целью подготовки специалистов различного уровня образования и для различных отраслей техники, должны неизбежно претерпевать какие-то трансформации и изменения относительно друг друга. В зависимости от требуемого уровня подготовки специалиста определяется количественное соотношение между дисциплинами. В этом плане проблема состоит в том, что с повышением уровня подготовки увеличивается продолжительность обучения и сложность определения того, какие знания доводить до уровня умений и, особенно, навыков. Информационные технологии по своей структуре полностью соответствуют принципам политехнизма. Информационные технологии общего назначения используются для всех отраслей производства, производственной и непроизводственной сферы.

Понятие информационные технологии возникло в последние десятилетия XX века в процессе становления информатики. Особенностью информационных технологий является то, что в ней и предметом и продуктом труда является информация, а орудием средства вычислительной техники и связи. Информационная технология как наука о производстве информации возникла только потому, что информация стала рассматриваться как вполне реальный производственный ресурс наряду с другими материальными ресурсами.

Основу информационных технологий составляют следующие технические достижения:

- создание средств накопления больших объёмов информации на машинных носителях, таких как магнитные и оптические диски;
- создание различных средств связи, таких, как радио- и телевизионная связь, телекс, цифровая система связи, компьютерные сети, космическая связь, позволяющих воспринимать, использовать и передавать информацию практически в любой точке земного шара;
- создание компьютера, особенно персонального, позволяющего по определённым алгоритмам обрабатывать и отображать информацию, накапливать и генерировать знания.

Используя методики подбора материалов к программе по трудовому обучению (Д. Тхоржевский) и учитывая психологические особенности старшеклассников (И. Кон, Э. Вильчковский), была разработана программа «Основы производства. Информационные технологии производств» (курс по выбору). Программа разработана как одна из составляющих образовательной отрасли «Технологии». Курс «Основы производства. Информационные технологии производств» рассчитан на изучение в школе в старших классах, после изучения курса информатики.

Главное направление при изучении данного курса максимально использовать творческий потенциал, активность и самостоятельность каждого ученика. Главная цель – ознакомить учеников с современными производственными процессами и информационными технологиями в них. Основное задание – сформировать понятие о структуре современного производства, профессиях которые имеются на современных предприятиях, о финансовых и информационных потоках на предприятии и т.д. Содержание и изучение курса основывается на таких важных принципах, как политехнизм и научность.

Сегодня, когда происходит стремительный процесс изменения информационных технологий, и работа над учебником по курсу требует значительного периода времени, он в традиционном его значении просто будет обладать устаревшими знаниями. Поэтому возникает насущная задача создания такого с применением современных технических средств который бы отвечал сегодняшнему быстро меняющемуся процессу информатизации общества. На наш взгляд, одним из выходов является создание электронного учебника, точнее целого учебно-методического комплекса,

в который будет входить не только теоретическая составляющая курса, но и практические занятия. Построение учебно-методического комплекса позволяет вести обучение, контроль знаний, ведение статистики и классного журнала. Кроме того, он должен быть открыт для свободного изменения и добавления базы знаний. Предложено организовать структуру учебно-методического комплекса в виде сайта, что дает возможность сформировать благоприятную атмосферу узнавания (многие старшеклассники уже к этому времени знакомы с Интернетом).

Целью данной статьи является ознакомление с содержанием и структурой учебно-методического комплекса, что позволит расширить возможности для учащихся в плане возможности работы с информационными технологиями более сложного уровня

Структура учебно-методического комплекса по изучению курса, определена исходя из системообразующих элементов. Таковыми являются элементы 4,5, 6. Все остальные элементы являются рядоположенными.

1. Регистрация пользователя.
2. Поиск.
3. Карточка пользователя.
4. Содержание дисциплины.
5. Форумы.
6. FAQ (наиболее часто задаваемые вопросы и ответы на них).
7. Полезные ссылки.
8. Пользователи.
9. Классы.
10. Вопросы.
11. Планирование урока.
12. Журнал.
13. Статистика.

Остановимся более подробно на каждом из разделов.

Регистрация пользователь

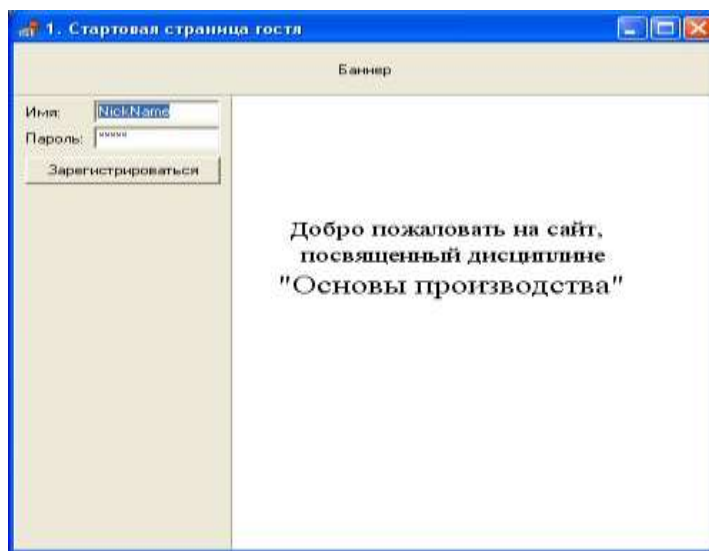


Рис 1. Стартовая страница гостя.

Регистрация пользователя позволит определить: кем он является – учащимся или преподавателем. В результате идентификации пользователь перейдет на свою стартовую страницу (страницу новостей).

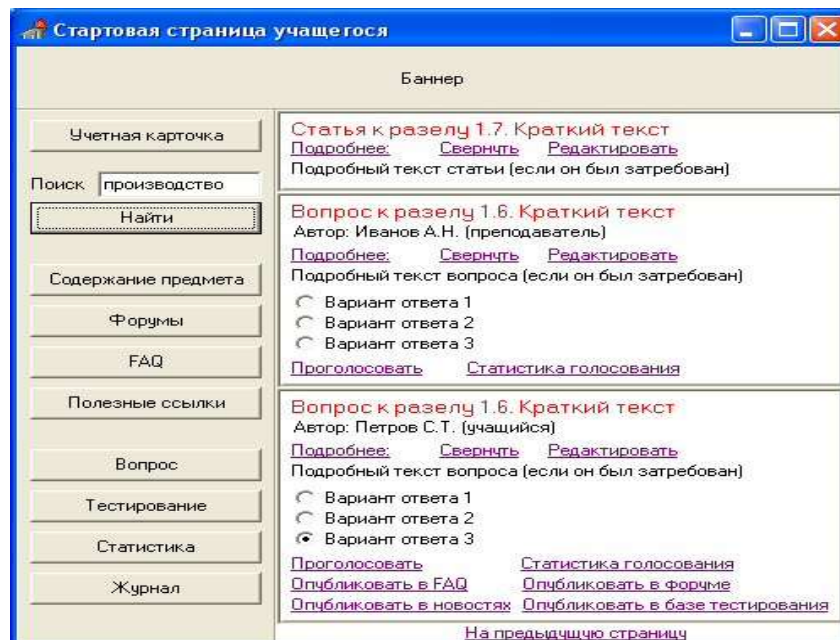


Рис 2. Стартовая страница учащегося

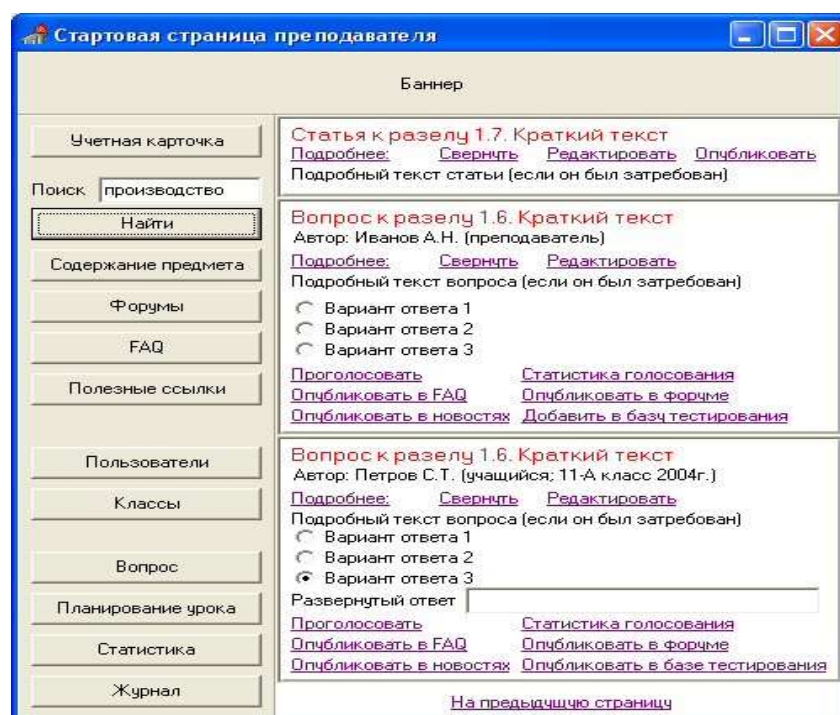


Рис 3. Стартовая страница преподавателя.

Набор функций преподавателя значительно шире, поскольку он является – администратором сайта.

Поиск

Результат поиска – получение списка статей, вопросов и ответов, в которых обнаружено указанное условие.

Карточка пользователя

Данная страница позволяет преподавателю редактировать атрибутику существующих пользователей сайта. Учащийся в свою очередь, заходя на свою карточку, сможет изменить следующие атрибуты: имя, пароль, изображение.

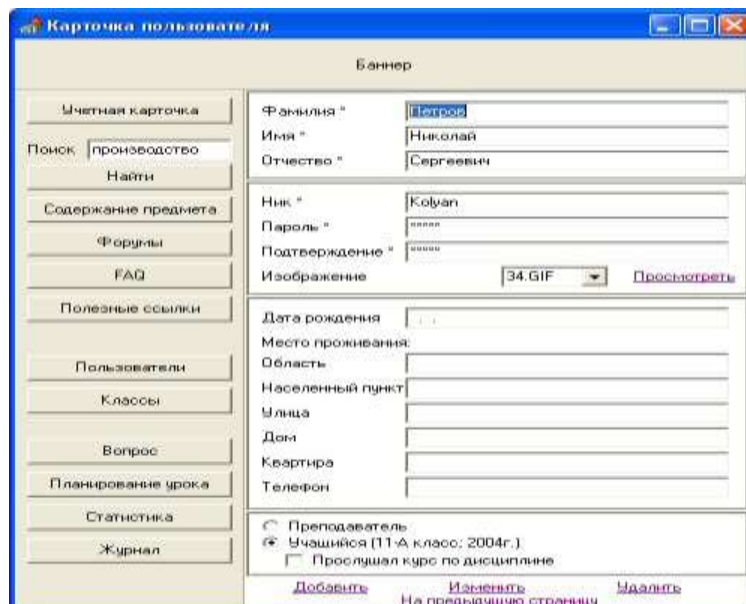


Рис 4. Карточка пользователя.

Содержание дисциплины

На странице содержания дисциплины представлена структура предмета с соответствующими статьями, описывающими суть того или иного раздела.

В гипертексте исходным является файл программы, в которой раскрывается каждое предложение, исключение составляют практические занятия и межпредметные связи. При раскрытии понятий и их сути должна быть возможность раскрытия трех вариантов ссылок. В тексте правильный ответ на вопрос тестирования должен быть выделен определённым цветом во всех разделах. В конце темы даны вопросы теста и вопрос или задание для итогового контроля, который возможно, необходимо выделить как отдельный фрагмент или запрос. Отдельно в каждой теме есть производственная структура предприятия с анализом и сравнением с предыдущей или основной.

Задачу, следует ставить значительно шире, используя пояснения с шестикратным вложением (вплоть до разъяснений терминов и понятий по толковым и энциклопедическим словарям). Таким образом, мы сможем создать теоретический курс не только для учеников, но и для обучения учителей. Работа учащихся в более глубоких уровнях вложений, чем третий должным образом должна фиксироваться в статистике и отражаться на итоговой оценке.

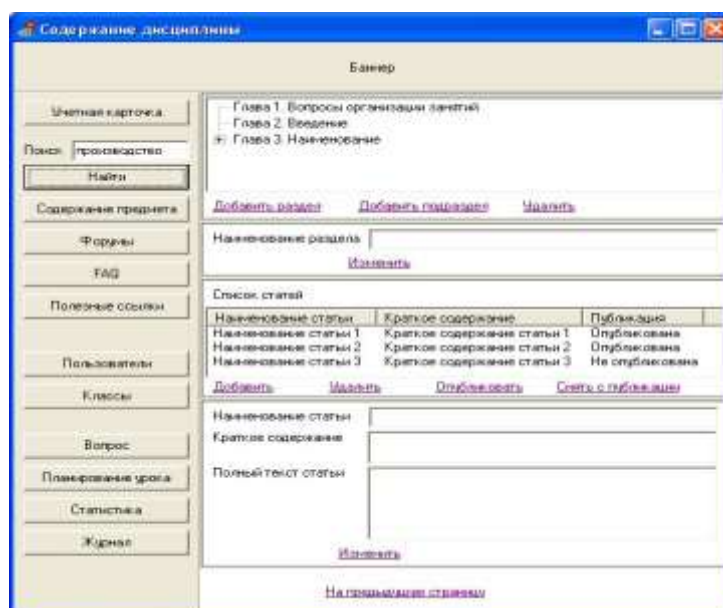


Рис 6. Содержание дисциплины.

Для возможности изменения и добавления теоретической части, в отличие от учащегося, преподаватель имеет возможность редактировать содержание (разделы дисциплины), редактировать и публиковать статьи.

Форумы.

Любой вопрос преподаватель может опубликовать в форуме, назначить из среды учащихся ведущих (модераторов). Учащиеся принимают участие в обсуждении данного вопроса. На форуме можно предложить обсуждение Интернет-склада. Здесь можно обсуждать такие вопросы, как: для сравнения закупать на нем основные материалы для двух разных отраслей, в результате более глубокого изучения темы выяснить – могут ли данные закупки являться основными материалами для одной отрасли, когда как для другой вспомогательными. Задачами могут стать приобретения на Интернет-складе материалов для создания новых товаров и оборудования на его производства, создание новых производств и закупка материалов и оборудования (например, цех по переработке кожи).

FAQ (наиболее часто задаваемые вопросы и ответы на них).

Вопрос и ответ на него, который по мнению преподавателя следует добавить в базу FAQ, может быть опубликован преподавателем, как администратором сайта.

Автором вопроса, как и автором ответа на него, может быть любой пользователь. Прерогатива преподавателя – подбор наиболее удачной комбинации вопрос-ответ.

Полезные ссылки.

На данной странице представлен список литературы, периодические издания по темам и электронные адреса журналов или сайтов, которые позволят углубить знания учеников в данной области. Для преподавателя на странице предусмотрена возможность редактирования указанного списка

Пользователи.

Преподаватель переходит на страницу «Карточка пользователя» и заводит новых пользователей (см. рис.4).

Классы.

На данной странице преподаватель создает классы, формирует их состав.

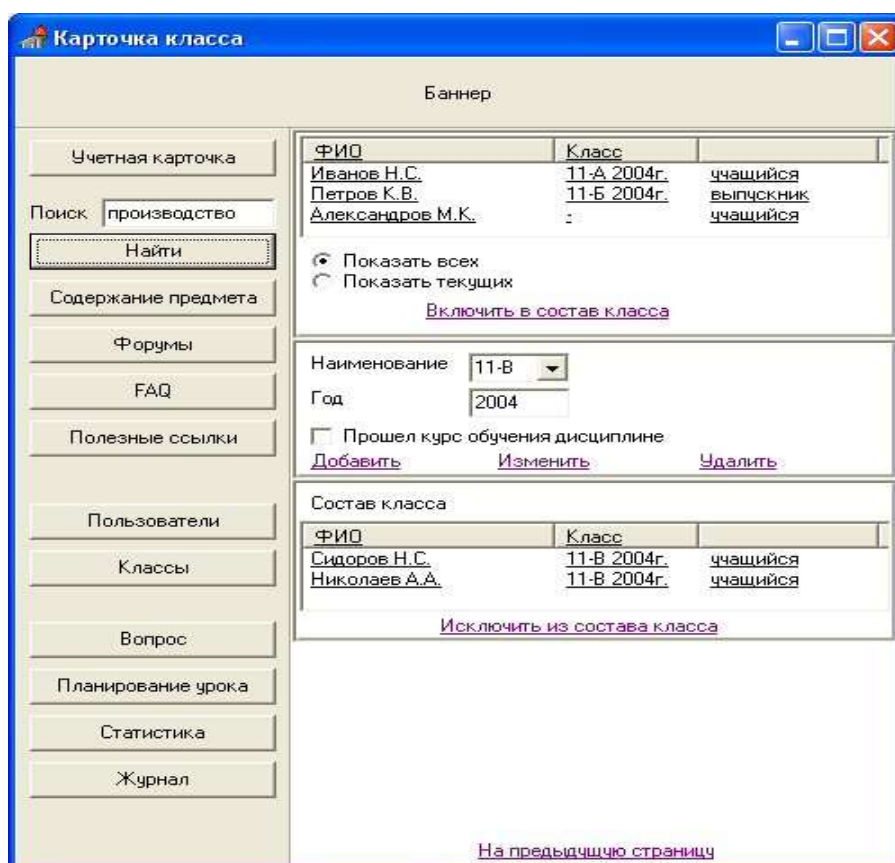


Рис 5. Карточка класса.

Вопросы.

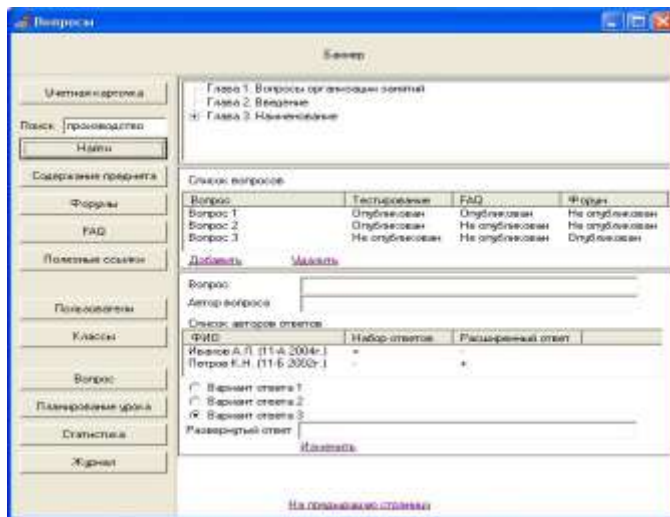


Рис 7. Вопросы.

Страница «Вопросы» позволяет любому пользователю разрабатывать вопросы, наборы вариантов ответов (набор состоит из трех вариантов) и развернутые ответы.

Возможности преподавателя:

- Опубликовать вопрос с одним из наборов вариантов ответов на стартовых страницах учащихся с целью проведения;
- Опубликовать вопрос с наиболее емким развернутым ответом в базе FAQ (наиболее часто задаваемых вопросов);
- На базе данного вопроса создать новый форум;
- Опубликовать вопрос с одним из наборов вариантов ответов в базе тестирования.

Планирование урока.

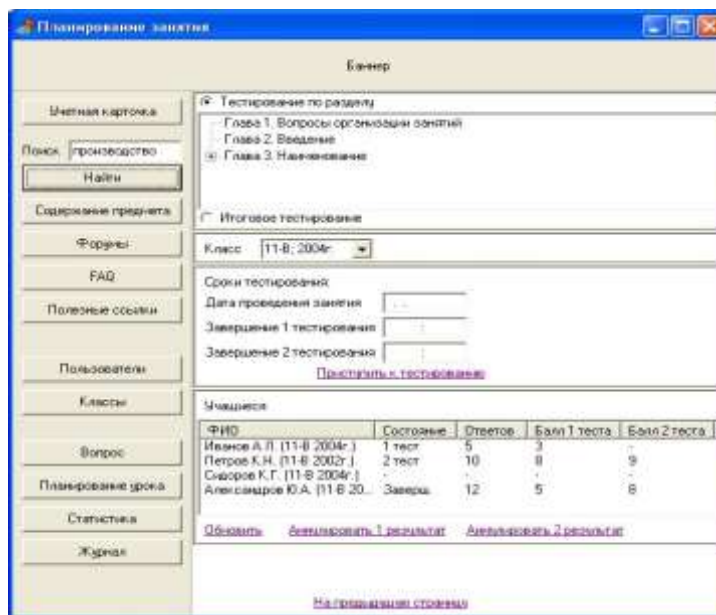


Рис 8. Планирование урока.

Преподаватель задает раздел дисциплины, по которому будет проводиться изучение или (и) тестирование, выбирает класс и список учащихся, готовых к тестированию, задает сроки и включает режим тестирования. Контроль состоит из тестирования по темам. В каждом контроле по двенадцать вопросов, в каждом вопросе три ответа (как определить какой?), один из них

правильный. Итоговая оценка заносится автоматически в журнал преподавателя. Во время тестирования должен быть заблокирован доступ ко всем остальным разделам.

Страница содержит запрос на номер темы, можно выбрать из перечня, а также первичный ответ или вторичный, по этому оценка заносится в разные колонки журнала. Необходимо составить вариант большего количества ответов, но передавать в журнал в отдельный блок или строго ограничить или вводить после двух раз в ручную.

Каждый учащийся отвечает на 12 вопросов первого этапа тестирования. Вопросы выбираются случайным образом из базы тестирования. Каждый правильный ответ добавляет 1 балл в графу «балл I теста». После завершения первого этапа, если учащийся не доволен своими результатами, то он может приступить ко второму этапу тестирования. После завершения тестирования результаты попадают в электронный журнал успеваемости.

После ответа на все вопросы ученик сообщение об окончании тестирования, но только по команде учителя они могут просмотреть результаты. Необходимо установить временной режим. После просмотра оценок – выход из страницы. Данные по мониторингу по каждой теме должны приходить на соответствующую страницу, в случае постоянного неответа на какой-то вопрос, учитель будет иметь возможность изменить формулировку или более четко сформулировать ответ. Каждый семестр должен заканчиваться итоговым контролем, он входит в перечень. Предусмотрены три вида итогового контроля:

1. Итоговый контроль не проводится как таковой, а оценка автоматически выставляется в журнал по итогам оценок.

2. Учитель имеет возможность сделать самостоятельно вопросы на любые темы, оценить их и вручную выставить оценки в журнал.

3. Машина автоматически для каждого ученика выбирает из каждой темы вопросы, на которые он не ответил после двух попыток тестирования. Затем формируется опросной лист (неважно сколько он включает вопросов). По окончании тестирования опросной лист отправляется на обработку. Общая оценка должна быть рассчитана исходя из количества вопросов (если больше 12 вопросов то в процентном соотношении). Второй вариант: преподаватель из всех вопросов сам делает опросной лист для учеников, если их больше 12. Контроль каждой темы должен сохраняться до конца учебного года по каждому ученику.

Преподаватель в режиме реального времени, посредством ссылки «обновить», сможет получить информацию о результатах испытуемых.

Вопрос как проводить контроль знаний один из самых трудных. Тестирование не всегда приносит однозначно достоверный ответ, поэтому возможность проводить традиционный опрос и выставлять оценки в журнал, на наш взгляд, является базой для творчества учителя в определении методики проведения проверки знаний.

Журнал.

ФИО	Балл 1 теста	Балл 2 теста	Балл преподавателя	Итоговый балл
Иванов А.И. (11-В 2004г.)	9	10	5	10
Петров К.И. (11-В 2002г.)	8	12	5	10
Сидоров К.Г. (11-В 2004г.)	7	5	5	8
Александров Ю.А. (11-В 20...)	7	5	5	8

Рис 9. Журнал.

Электронный журнал должен наследовать все атрибуты обычного предметного журнала. В журнале преподавателя Ф.И. ученика ежедневные оценки. В каждом полугодии 34 часа после каждой темы идет тестовый контроль и плюс одна пересдача, итоговый контроль за семестр. В следующее полугодие кроме итогов за семестр, итог за год. Необходимо предусмотреть, чтобы подведение итоговых оценок должно быть в двух вариантах: первый – машина складывает оценки и выставляет среднее арифметическое, и вторая, где преподаватель выставляет оценку самостоятельно.

В мониторинг поступают оценки по темам и накапливаются за несколько лет. Таблица должна содержать наименование учебного года, класса (список можно хранить в отдельном архиве), затем номер темы вверху и % успеваемости (низкий – 1-3, средний – 4-6, достаточный – 7-9, высокий – 10-12). Годовой и семестровый контроль в двух вариантах.

Помимо результатов тестирования, в журнал попадают оценки, которые преподаватель выставляет вручную, расчетный % успеваемости (низкий – 1-3, средний – 4-6, достаточный – 7-9, высокий – 10-12).

Результаты деятельности каждого учащегося должны сохраняться до конца учебного года.

Статистика.

Получение статистики правильных ответов тестирования.

Получение статистики активности учащихся в работе сайта.

Положительные моменты организации интерактивных занятий:

1. Учащиеся получают, возможно, первые навыки работы в Интернете.
2. Усиливается акцент на самостоятельное освоение дисциплины, что должно в дальнейшем способствовать адаптации учащихся при обучении в ВУЗах.
3. Занятия проходят в более привлекательной для учащихся форме интерактивного общения.
4. Учащиеся принимают активное участие в наполнении базы знаний по дисциплине, совершенствовании методологии.
5. Участие в форуме позволит учащимся обмениваться знаниями в более непринужденной обстановке.
6. Статистика позволит учитывать активность участия учеников в работе сайта при формировании итоговых оценок, вносить преподавателю коррективы в «сложные» вопросы тестирования (некорректно поставлены, расплывчатые формулировки).
7. Автоматическое ведение журнала (в части тестирования и статистики активности) позволит облегчить преподавателю оценивание знаний учеников.

Открытые вопросы:

1. Если закладываться на несколько школьных предметов, то потребуется некоторая переработка интерфейса.
2. Принцип подбора вопросов на тестирование (случайный выбор) предполагает наличие в базе по крайней мере 30 вопросов (12 – на первое тестирование, 12 – на второе, 6 – на итоговое). Сможем ли мы предложить на старте такое количество по каждой тестируемой теме?
3. Можно продумать вопрос оценивания активности учеников в работе сайта. Например, учащийся может быть ведущим форума (допустим, +1 балл к итоговому расчетному). Ученик является автором вопроса или наиболее емкого ответа на него, и вопрос или ответ был опубликован в базе тестирования (допустим, +0,2 балла к итоговому расчетному), в FAQ (допустим, +0,3 балла к итоговому расчетному), в форуме (допустим, +0,1 балла к итоговому расчетному). Суммарная величина может быть подана в статистику и в журнал, как модификатор итоговой оценки.
4. Поскольку количество компьютеров не сопоставимо с количеством учеников класса, что будет делать ученик на всем интервале тестирования, не попавший в группу тестирующихся?
5. Какая еще статистика будет интересна преподавателю?
6. Принесёт ли разработка тестирования с нечёткими ответами дополнительные возможности в творческом подходе на ответы при тестировании?
7. Есть возможность дополнить комплекс профиограммами после каждой темы, нужно ли это делать?

Заключение.

В данной статье нами предложена структура учебно-методического комплекса, которая наиболее полно отвечает реализации принципов научности и политехнизма, что позволяет

начать разработку личностно-ориентированной методики обучения старшеклассников на занятиях по трудовому обучению. Создание комплекса позволит начать обучение учащихся на новом уровне, создаст возможность для талантливых учеников, вне зависимости их местонахождения иметь доступ к самым последним достижениям в любой области знаний.

Широкое применение курса «Основы производства. Информационные технологии производств» сдерживается недостаточным информационным и техническим обеспечением общеобразовательных учреждений и неподготовленностью учителей трудового обучения к использованию информационных технологий в учебном процессе. Перспективы внедрения курса возможно обеспечить за счёт обновления парка ПК в общеобразовательных учреждениях, последующего пополнения базы знаний учебно-методического комплекса и подготовки учителей трудового обучения со специализацией «Информатика».

Литература:

1. Автоматизированные информационные технологии в экономике: Учебник / Под ред. проф. Г.А. Титаренко. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 399 с.
2. Делягин М. Информационная революция, глобализация и кризис мировой экономики // Проблемы теории и практики управления. – 2001. – № 1. – С. 47-53.
3. Информационные технологии в бизнесе / Под ред. М. Желены. – СПб.: Питер, 2002. – 1120 с.
4. Програма трудового навчання для 11 класів для загальноосвітніх навчальних закладів „Основы виробництва. Інформаційні технології виробництва” (курс за вибором): Укладач ст.. викладач О.О. Калігаєва. – Краматорськ: „ПП „АПП”, 2003. – 18 с.
5. Энциклопедический словарь бизнесмена. Менеджмент, маркетинг, информатика / Под общей редакцией М.И. Молдаванова. – Київ., Техніка, 1993. – 235 с.

УДК 81'243:62(07)

*І.М. Ключковська
м. Львів, Україна*

ОСНОВИ КОНЦЕПЦІЇ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Проблема створення інтегративного підручника для навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета для майбутніх фахівців інженерних спеціальностей є актуальною, оскільки у вищих технічних навчальних закладах здебільшого використовуються підручники, навчальний зміст яких не відповідає вимогам суспільства та педагогічної науки, суперечить сучасним уявленням про навчання мови, що суттєво якість підготовки фахівців та рівень їх іншомовної підготовки.

Вивчення іноземної мови є комплексним процесом, який вимагає від студента наявності різних видів та рівнів знань. Тому навчальні матеріали повинні містити збалансований зміст, який відтворює складність завдання, та все ж дає можливість для його опанування. Провідним етапом створення підручника є вироблення та усвідомлення чіткої його чіткої наукової концепції, найбільш ефективної та доцільної його структури.

У дослідженні ми спиралися на наукові праці В.П. Безпалька, Д.Д. Зуєва, В.Г. Редька, С.С. Шумеги, Н.М. Кузьменка, Р.А. Арцишевського, В.А. Харітонова, В.П. Волинського, Н.І. Геза, А.М. Сохора, В.М. Плахотника та інших.

Метою пропонованої статті є викладення основ концепції інтегративного підручника з іноземних мов для студентів вищих технічних навчальних закладів, зокрема висвітлення поняттєвого апарату інтегративного підручника, його мети та завдань у навчальному процесі.

Наявність концепції, що містить точні і зважені відповіді про особливості підручника, дозволяє не тільки прогнозувати його якість, але і ефективно здійснювати всі подальші етапи

процесу створення і вдосконалення навчальної книги, а також перевірку і використання в практиці навчання. Виняткове значення має робота з єдиною концепцією для конструювання підручника в комплекті з навчальними і методичними посібниками. Концепція, щоб виконати своє призначення, повинна відповідати ряду вимог [1, с. 230]. Перша і головна властивість концепції – її системність. Навіть якщо концепція вносить нове лише в якусь частину (окремі елементи) навчального видання, нововведення необхідно співвіднести з всіма іншими компонентами книги-системи, що намічається, охарактеризувати зміни, які зазнає ця система. Друга обов'язкова властивість концепції – достатня визначеність і конкретність. Різне розуміння можливої і необхідної міри конкретності є серйозною перешкодою для впровадження «методу концепції» в процес створення і вдосконалення навчальних книг. Третьою властивістю концепції є її інструментальність. У розробці і використанні модифікацій типової схеми необхідно орієнтуватися на типологічні особливості навчальних дисциплін і на специфіку організаційних форм, а також методів навчання-учіння. Для підручників з іноземних мов особлива увага приділяється формуванню певних умінь і навичок.

Поняттєво-термінологічний апарат та авторське тлумачення ключових слів досліджуваної проблеми. Підручник розглядається як соціально-історична категорія, оскільки зміст освіти визначається певним соціально-історичним етапом розвитку суспільства. Підручник – навчальна книга, яка в доступній формі викладає зміст конкретного навчального курсу. В ній визначені види та способи діяльності студентів, що спрямовані на досягнення мети та завдань навчання й відповідають вимогам програми для студентів цього курсу. Як складова навчально-методичного комплексу сучасний підручник у разі правильної методичної побудови змісту в співвідношенні його компонентів – текстів, ілюстрацій, методичного апарату тощо, набуває нової системної властивості, створюючи систему. Підручник як засіб управління навчальною діяльністю студентів і спрямовуючим інструментом роботи викладача якнайповніше відображає основні концептуальні положення прийнятої системи навчання, базуючись на апробованих у практиці вищої школи методологічних засадах, забезпечувати достатньо цілеспрямоване й водночас гнучке управління навчальним процесом.

Інтегративний підручник як один з провідних видів засобів навчання, є книгою, що містить систематично викладені основи знань з іноземної мови на сучасному рівні досягнень науки і культури з урахуванням зв'язків його змісту з іншими навчальними дисциплінами на основі інтегративного підходу до навчання. (Зауважимо, що інтегративний підручник ще визначають, як інформаційну, полімодальну і полікультурну модель заданої освітньої системи [9]). Призначення інтегративного підручника полягає у систематизації знань суміжних наук, а також у кореляції досягнень наук та явищ культури.

Підручник з іноземної мови має особливості й власні функції. Основним функціональним призначенням підручника з іноземної мови є формування у студентів навичок і вмінь у різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Підручник передбачає формування лінгвістичних, країнознавчих та інших знань, які студенти мають одержати за допомогою іноземної мови, як основного об'єкта вивчення.

Провідним компонентом підручника з іноземної мови є способи діяльності, які забезпечують формування у студентів практичних навичок і вмінь у різних сферах мовлення, насамперед засобами системи вправ, які є основним засобом досягнення поставленої мети.

Параметрами підручника є його зміст та внутрішня і зовнішня структура.

Зміст навчання своєю внутрішньою структурою є вирішальним чинником управління процесом засвоєння, зміцнення та поглиблення знань учнів і має важливе значення для пояснення питань контролю за одержаними знаннями по відношенню до підручників.

Зміст підручника іноземної мови складається з таких видів інформації: контактостановлююча (відомості про ставлення автора до викладача та студентів), автолінгводидактична (відомості про оптимальний характер виконання навчальних дій на всіх етапах педагогічного процесу), метамовна (відомості про семантичні, структурні, парадигматичні, синтагматичні особливості мовних одиниць, що підлядають опануванню), предметна (відомості про різні сторони дійсності, мови і культури країн, які контактують у навчальному процесі, відомості з наук, що визначаються професійною інформацією),

супроводжувальна (відомості про норми і традиції вербального і невербального спілкування), фонові (місце в системі цінностей носіїв мови того чи іншого об'єкту, факту, процесу тощо) [2].

Структура – будова і внутрішня форма організації системи, що виступає як єдність стійких взаємозв'язків між її елементами, а також як законів даних взаємозв'язків. Кожен об'єкт має невичерпну багатоманітність внутрішніх і зовнішніх зв'язків, здатність переходити з одного стану в інший. Функція управління: як сукупність істинних зв'язків структура є законом існування і функціонування системи, виразом відносної стійкості і незмінності її¹. З іншого боку “структура це спосіб стійкого поєднання, взаємовпливу елементів такого роду цілісних систем” [8, с.16]. Утворюючи нерозривну внутрішню єдність, зміст і структура однак не є тотожні, так як один і той же зміст може входити в різні структури, а може взагалі виявитися безструктурним (або що буває значно частіше, таким, що утворює тільки зовнішню структуру систему, яку визначають лише зовнішні ознаки).

Під *структурним компонентом* розуміють необхідний елемент підручника, який має певну форму та здійснює лише йому притаманними засобами активне функціональне навантаження і перебуває в тісному взаємозв'язку з іншими елементами даного підручника [Д.Д. Зуєв].

Логічну структуру навчального матеріалу тлумачимо як систему внутрішніх зв'язків між поняттями та судженнями, що входять до розглядуваного відрізка навчального матеріалу [8, с. 22-23]. Такий підхід впливає із системно-структурного методу й дає змогу моделювати структуру підручника засобами метамови.

Внутрішня структура підручника містить прагматичні характеристики опосередкованого педагогічного спілкування [2]. Сюди належить концепція, що визначається ієрархією цілей і задач навчального процесу, принципами їх реалізації.

Зовнішня структура підручника містить характер матеріальних носіїв змістовної інформації; одиниці цієї інформації, їх комбінація і взаєморозташування у зв'язку з рубрикацією, зовнішньою організацією занять: зовнішні зв'язки підручника з іншими компонентами навчально-методичного забезпечення; періодичне оновлення параметрів підручника (забезпечується гнучкістю методичної моделі підручника, відкритістю його зовнішньої структури) тощо.

Посібник керуючого типу окрім спеціально відібраного та структурованого змісту навчальної інформації передбачає наявність матеріалів довідкового плану, контрольні завдання для перевірки засвоєння знань і вмінь, даються методичні рекомендації щодо опрацювання тексту навчального матеріалу тощо [6].

Інтегративний підручник з іноземної мови є підручником керуючого типу і базується на психологічних засадах орієнтовної основи діяльності.

Навчально-методичний комплекс – це система дидактичних засобів навчання з конкретного предмета (при провідній ролі підручника), яка створюється для найповнішої реалізації сформульованих програмою з цього предмета виховних і освітніх завдань і містить, окрім навчального компонента, комплекс посібників для викладача з даного предмета [4].

Інтегрований комп'ютерний підручник поєднуватиме в собі функції різних видів навчальної літератури (підручник, популярна навчальна література, навчальний словник. Збірник задач та вправ, інші засоби навчання), які органічно взаємопов'язані між собою і спрямовуються на виконання загальних та спеціальних завдань освіти [3].

Концептуальні засади розробки інтегративного підручника з іноземних мов:

➤ Концепція інтегративного підручника ґрунтується на інтеграції професійних і мовних дисциплін, історичних надбань та сучасних світових стандартів освіти.

➤ Концептуально інтегративний підручник розглядаємо як динамічну систему зі складною структурою та причинно-наслідковими зв'язками між елементами. Ця система є процесом і результатом цілеспрямованої наукової та методичної діяльності. З одного боку, вона є підсистемою більш загальної системи (навчального процесу), а з другого, – містить низку менш загальних систем (структурні елементи підручника).

¹ Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова. – М.: ИПЛ, 1986. – С.462.

➤ Зміст освіти постійно оновлюється за рахунок диференціації та інтеграції знань з метою забезпечення особистісно орієнтованого навчання, активізації процесу розвитку творчих здібностей студентів, умінь та навичок застосування набутих знань для вирішення нетрадиційних завдань. Це загострює проблему вдосконалення змісту підручника та структурування цього змісту. Підручник повинен відігравати роль того найбільш повного джерела інформації з іноземної мови і повинен містити в собі весь програмний матеріал.

➤ В підручнику доцільно відображати фундаментальні основи дисципліни, а для багатоваріантного розгляду тієї чи іншої теми і необхідно створювати навчальні посібники).

➤ Взаємодія елементів інтегративного підручника передбачає два зрізи: вертикальний та горизонтальний. Вертикальний зріз – виявляє підручник як систему, основною самостійною одиницею якої є підручник з його типологічною та індивідуальною особливістю. Ця система має ряд підсистем: структуру, складові частини підручника тощо. Горизонтальний зріз підручника як системи показує, що вона складається з різних видів (вправи з їх класифікаціями, тексти тощо).

➤ Система підручника функціонує у реальному середовищі навчального процесу і є його підсистемою. Для аналізу великих систем вводять поняття *інтегральний вплив* – “однотипний вплив деякого керуючого апарату на всі або принаймні на значну кількість елементів великої системи з метою зменшення її ентропії” [5, с. 42]. Розробка та функціонування інтегративного підручника немислима без інтегральних впливів, саме завдяки наявності механізмів інтегрального керування можлива цілеспрямована діяльність з переробки інформації.

➤ Інтегративний підручник передбачає цілісність чотирьох базових навичок та вмінь з іноземної мови (читання, говоріння, аудіювання та письма), узгодженість між фонетичним матеріалом та орфографією, словниковим запасом, граматикою й тематичним планом. Оновлення цілей та змісту навчання у напрямках відбувається шляхом розширення диференціації та інтеграції знань, особистісно-орієнтованого розвитку та індивідуалізації навчання, активізації процесу формування творчих здібностей студентів, умінь і навичок застосування набутих знань для вирішення нетрадиційних проблемних завдань.

➤ Професійна спрямованість інтегративного підручника передбачає, що теорія і методика професійної освіти у контексті вивчення у вищій школі конкретних навчальних дисциплін тісно пов'язана з методикою навчання іноземних мов на основі загальнонаукової парадигми. Професійний аспект у викладанні іноземної мови завжди займав провідне місце у навчальних програмах немовних вузів, реалізуючи не загальну мовну компетенцію, а професійно-орієнтовану мовну компетенцію. Професійно спрямоване навчання являє собою складний динамічний процес, в якому взаємодіють один з одним мета, зміст, методи, форми навчання, діяльність викладача та студента, а також інші чинники. Воно спирається на концепцію особистісно-дієвого підходу на розвиток пізнавальної активності студента, яка пов'язана з вибраною професією. Професійна спрямованість підвищує мотивацію вивчення іноземної мови та підвищує якість підготовки спеціалістів. Застосування цього підходу у навчанні іноземному спілкуванню з імплементацією професійної лексики сприяє професійній адаптації особистості студента. Професійно-значущі для інженера дії та операції органічно пов'язані з діяльнісним характером опанування іноземних мов.

➤ Варіативність інтегративного підручника передбачає урахування реальної нерівності первинної підготовки, здібностей, інтелектуальних можливостей та пізнавальних інтересів учнів.

➤ Універсальним принципом у розробці інтегративного підручника є ідея про “ядро” і “оболонку” підручника, коли підручник побудовано з двох нерівних за обсягом, значенням та технічним виконанням частин (основною – стабільною, ядром та меншою, рухомою, яка може вийматися з книги та замінитися – оболонка).

➤ Необхідна реалізація принципу наступності для підручників на різних ступенях навчання, зокрема між загальноосвітньою школою та вищою.

➤ До основних функцій інтегративного підручника відносимо такі: інформаційна, розвивальна, комунікативна, мотиваційна, орієнтаційна, систематизуюча, формуюча, трансформційна, виховна, управлінська, організаційна, самонавчання, контролююча, інструктивна тощо.

➤ Базовими підходами до розробки інтегративного підручника є інтегративний, структурний, системний, діяльнісний, проблемний, інформаційний, гуманістичний та особистісно орієнтований.

➤ Підручник формується як основна частина у системі навчально-методичного комплексу при провідній ролі підручника.

Таким чином, концепція інтегративного підручника з іноземних мов представляє і обґрунтовує ідею, задум вирішення завдань та концептуальні засади підручника. До подальших розвідок у цьому напрямі відносимо визначення основних підходів до структурування змісту інтегративного підручника та виявлення умов реалізації положень концепції у практиці роботи вищих технічних навчальних закладів.

Література:

1. Бейлінсон В.Г. Арсенал образования: характеристика: подготовка: Конструирование учебных изданий – М.: Книга, 1986. – 288 с.
2. Василенко Г.Л., Петрук Г.Б., Рябоконт О.В. та ін. Сучасний підручник іноземної мови: функції автора і умови їх реалізації // Медична освіта. – 2003. – № 2. – С. 78-80.
3. Волинський В.П. Навчальний підручник для 12-річної загальноосвітньої школи // Проблеми сучасного підручника: Зб. наукових праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – С. 15-19.
4. Гез Н.И. Учебник немецкого языка для 10 класса // Иностранные языки.-1973. – № 2. – С. 49-62.
5. Івахненко О.Г., Зайченко Ю.П. Машини починають мислити. – К.: Знання, 1967. – 96с.
6. Махмутова І.В., Дорохова О.Т., Мостіпака Л.К., Адоньєва Н.М., Обориєв Л.Є. Досвід створення навчального посібника керуючого типу з основ загальної психології // Медична освіта. – 2003. – № 2. – С. 147-151.
7. Редько В.Г. Професійна майстерність вчителя іноземної мови у раціональному використанні підручника як умова ефективного навчального процесу // Проблеми сучасного підручника: Зб. наукових праць / Редкол. – К.: Педагогічна думка, 2003. – Вип. 3. – С. 193-197.
8. Сохор А.М. Логическая структура учебного материала. – М.: Педагогика, 1974. – 192 с.
9. Харитонов В.А. Интегральный підручник // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 1. – С.29-38.

In the article “Theoretical fundamentals of an integrative textbook for future specialists in engineering” by I. Kluchkovska, the theoretical background of an integrative textbook is analysed as well as its notional system, aims and tasks in educational process.

УДК 378.134

*А.М. Коломієць, І.А. Фуштей
м. Вінниця, Україна*

ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Постановка проблеми. У контексті вивчення проблеми підготовки майбутніх учителів початкової школи до організації навчально-виховного процесу набуває особливої актуальності такий аспект як їх готовність до використання ігрових технологій. Психолого-педагогічними дослідженнями [1] вже давно доведено, що ігри позитивно впливають на психічний розвиток дитини, завдяки грі у дитини розвивається й удосконалюється процес сприймання, емоційний розвиток, логічне мислення тощо. Дидактична гра – це ефективний метод навчання, який перетворює процес навчання із сухого, нудного і формального заняття на яскраву, цікаву, захоплюючу пригоду.

Захопившись грою для тренування образного та логічного мислення, дитина легко і непомітно для себе засвоює такі складні для неї мислительні операції, як порівняння, узагальнення, класифікація, систематизація, змістове співвідношення. Внаслідок успішного проведення ігрових занять дитина оволодіває цілою низкою практичних, дуже потрібних у щоденному житті навичок, таких як орієнтація в просторі, читання простих схематичних зображень різноманітних об'єктів, планування своїх дій тощо. Отже, дидактична гра є засобом розумового розвитку, оскільки в процесі гри активізуються різні розумові процеси.

Без урахування особливостей, місця й ролі ігрових форм у житті неможливе повноцінне

навчання, виховання і розвиток дитини. Без усвідомлення ролі ігрових технологій неефективною буде діяльність дитячих садків, шкіл, вузів та інших соціальних інститутів освіти. У той самий час, з боку вчителів і батьків спостерігається пасивне ставлення до світу гри, батьки часто не розуміють її важливості в розвитку дитини, а вчителі не завжди готові до використання ігрових технологій у навчальному процесі. З іншого боку, ігрові технології розвиваються шаленими темпами, їх арсенал за останні кілька десятків років поповнився широким спектром комп'ютерних ігор, серед яких, на жаль, не всі можна вважати корисними для розвитку дитини.

Невирішені питання проблеми. Функціям дидактичних ігор у розвитку учнів присвячені численні публікації багатьох психологів і педагогів. За останні роки в цьому напрямі найбільш плідно працюють Н.В.Кудикіна, Сулаєва Н.В., Н.В.Яременко та ін. Але, як показує аналіз їхніх досліджень, залишається мало дослідженою проблема застосування комп'ютерних ігор у навчальному процесі початкової школи і майже зовсім не досліджена проблема готовності вчителя до впровадження комп'ютерних ігрових технологій.

Узагальнюючи зміни, що відбуваються в ігровій індустрії, можна визначити низку тенденцій:

- зміна кількісного і якісного складу ігор та ігрових форм;
- зростаючі темпи змін ігрового середовища;
- зміна співвідношення між різними типами ігор, а також зміна системи соціальних і особистісних уявлень про гру;
- порушення вікової динаміки ігрової активності, адресованості іграшок і ігор, стереотипів ігрової поведінки і т.п.;
- наростання кількості маніпулятивних технологій, інноваційних іграшок, рекламно-ігрових, телекомунікаційних ігрових форм, що впливають на поведінку дітей і молоді.

Ці зміни породили низку проблем для суспільства в цілому і системи освіти зокрема. Серед найгостріших проблем назвемо такі:

- використання комп'ютерно-ігрових і відеоігрових форм у комерційних ігрових клубах, центрах та ігровому бізнесі в багато разів перевищує кількість ігроцентрів в установах освіти, культури, громадських організаціях, що здійснюють педагогічне керівництво і психолого-педагогічний супровід ігрової діяльності дітей і молоді;
- міжнародно визнане право дітей на дозвілля й ігри поки носить переважно декларативний характер, а в той самий час бізнесові структури реалізують своє право заробляти гроші на природному інтересі і потребі дітей у грі.

Організаційний, управлінський і власне психолого-педагогічний аспект розглянутої проблеми включає:

- неготовність системи освіти, родини й інших інститутів суспільства до характеру і темпів змін ігросфери;
- суперечливий характер психолого-педагогічних оцінок стану й перспектив розвитку ігросфери;
- відсутність науково вивірених і організаційно реальних стратегій розвитку ігрової культури сучасного світу дитинства.

Значна частина учнів різного віку, зваблюючись мультимедійними можливостями комп'ютерних ігор, багато часу проводить за комп'ютером, псуючи зір, поставу, своє психічне здоров'я [11; 13; 16]. Виникла проблема формування в молоді культури використання комп'ютерних технологій, розуміння впливу комп'ютера на здоров'я, орієнтування в різних видах комп'ютерних ігор, знання розвивальних і виховуючих функцій комп'ютерних ігор тощо. Мова йде про формування в учнів ігрової культури, починаючи з молодшого шкільного віку. А для цього вчитель початкових класів має сам володіти такою культурою.

Мета статті – розглянути складові ігрової культури майбутнього вчителя початкових класів і можливі шляхи її формування.

Виклад основного матеріалу. На початку ХХІ століття, як показують матеріали цілої низки комплексних наукових досліджень [3; 10; 14; 17], міжнародних конференцій і експертних обговорень, відбулися якісні зміни в стані й орієнтирах розвитку ігрової культури суспільства. Істотно зросли роль і місце ігрових явищ, ігрових форм і

технологій у житті людини і суспільства, а отже, й у навчанні, вихованні та розвитку особистості. Тому нове осмислення аксіології і психології гри повинне бути поставлене в центр обговорення проблеми ігрових технологій в сучасній освіті.

Основу психолого-педагогічного вивчення ігрової культури, розглянутої в процесі її культурно-психологічного становлення і розвитку, складають конкретні міждисциплінарні за своїм характером дослідження реальної особистості, здійснені з урахуванням логіки психології дорослішання. Поняття ігрової культури особистості, стратегії її психологічного дослідження і проблеми індивідуально-типологічного аналізу ігрової культури реальної особистості були розглянуті в дисертаційному дослідженні Григор'єва С.В. у 1991 році в Росії.

Але світ гри інтенсивно змінюється і вимагає до себе спеціальної уваги науковців і практиків, що визначає пріоритетність системних моніторингових досліджень у цій галузі. Дорослі повинні створювати умови, за яких діти могли б вільно гратися; тактовно спрямовувати гру дітей у корисний для них бік та навчати їх новим іграм. Щоб процес організації ігрової діяльності був ефективним, педагог повинен “бути досвідченим психологом, який добре розбирається в індивідуальних властивостях виховання, його природних нахилах і здібностях” [1, с. 348].

На практиці часто ігрова форма занять створюється на уроках за допомогою ігрових прийомів і ситуацій, котрі виступають як засіб спонукання, стимулювання учнів до пізнавальної діяльності [6; 15].

Реалізація ігрових прийомів і ситуацій в урочній формі занять проходить за такими основними напрямками: дидактична мета ставиться перед учнями у вигляді ігрової задачі; навчальна діяльність учнів підпорядковується правилам гри; навчальний матеріал використовується як засіб гри; в навчальну діяльність вводиться елемент змагання, котрий переводить дидактичну задачу в ігрову; успішність виконання дидактичного завдання пов'язується з ігровим результатом.

Основні структурні компоненти дидактичної гри – ігровий задум, правила, ігрові дії, пізнавальний зміст або дидактичні завдання, обладнання, результат гри.

Суттєва ознака дидактичної гри – наявність чітко поставленої мети навчання і відповідного їй педагогічного результату, котрі можуть бути обґрунтовані, матеріалізовані в конкретних формах і характеризуються навчально-пізнавальною спрямованістю.

Усі структурні елементи дидактичної гри взаємопов'язані між собою і відсутність основних із них руйнує гру. При підготовці до уроку, який містить дидактичну гру, необхідно скласти коротку характеристику ходу гри (сценарій), вказати часові межі гри, врахувати рівень знань і вікові особливості учнів, реалізувати міжпредметні зв'язки. Доцільність використання дидактичних ігор на різних етапах уроку різна.

Визначення місця дидактичної гри в структурі уроку і поєднання елементів гри і навчання залежить від правильного розуміння вчителем функцій дидактичних ігор і їхньої класифікації. Дидактичні ігри в залежності від змісту матеріалу, способу організації, рівня підготовки учнів, мети уроку можуть бути різного характеру: продуктивного, репродуктивного, творчими, конструктивними, практичними, виховуючими. Таку саму класифікацію можна застосувати й до комп'ютерних ігор. Завдяки своїй специфіці ігри забезпечують індивідуалізацію навчання, сприяють загальному розвитку дитини, а тому можуть бути віднесені до самих ефективних форм розвивального навчання.

З іншого боку Н.В.Маркус [9, с. 172] зазначає, що „застосування інформаційних технологій дає додатковий поштовх до впровадження розвивального навчання у початковій школі, оскільки комп'ютерні засоби дають дитині новий інструмент сучасного пізнання світу, що перетворює, оновлює і збагачує особистий світ учня”.

Комп'ютер знаходить усе ширше використання не лише у вищій, середній і початковій школі, а й у дошкільних закладах освіти [2; 5; 10; 11; 12; 16]. Психологи [7, с. 67] розглядають комп'ютер як засіб розвитку дитини. Тому розв'язання проблеми впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес вимагає врахування цілої

низки психолого-педагогічних чинників, оскільки вплив комп'ютера на дитину, в тому числі на її емоційну, розумову діяльність може бути непередбачуваним (виникнення страху перед машиною, придушення інтуїтивного мислення тощо). Одним із способів, які формують позитивну мотивацію в дитини до роботи з комп'ютером і допомагають перебороти психологічний бар'єр, є використання комп'ютерних ігор. Тому перед нами постало завдання з відбору і створення ігор, побудованих на певному навчальному матеріалі, які переслідували б конкретні педагогічні цілі. Такі ігри можна назвати комп'ютерними дидактичними іграми. Серед усіх можливостей комп'ютерних технологій, як показали наші дослідження, саме комп'ютерні дидактичні ігри є найбільш ефективними в навчальному процесі початкової школи.

Звичайні навчальні комп'ютерні програми (тренажери, тестувальні) допомагають перебороти один з основних недоліків: пасивне сприйняття нового матеріалу, але при цьому зберігається слабка мотивація. Комп'ютерна ж гра повинна викликати в учнів зовнішні мотиви: прагнення виграти в змаганні з машиною, досягти престижу переможця, отримати схвалення вчителів, однолітків. У процесі гри зовнішні мотиви будуть переростати у внутрішні, пізнавальні, тобто прагнення перевірити й уточнити свої знання, встановити закономірності, вникнути в суть питання. А це приведе до більш глибоких знань.

Основні результати дослідження. В умовах реального різноманіття реалізованих у системі освіти ігрових програм особливо актуальною є проблема визначення їхньої ефективності і психолого-педагогічної спрямованості. Нами було спеціально проаналізовано більше ста освітніх програм, як спеціально орієнтованих на ігровий розвиток, так і створених на основі застосування ігрових технологій у різних предметних галузях знань. Була також проаналізована низка дисертаційних робіт (захищених у 2000-2006 р.) з педагогіки і педагогічної психології, в основі яких проведення порівняльного формуючого експерименту.

Науковці одностайно стверджують, що застосування комп'ютерних технологій у навчальному процесі початкової школи, а особливо комп'ютерних навчальних ігор дає значний дидактичний ефект, а тому майбутнього вчителя треба націлювати на широке їхнє використання, формуючи в нього високий рівень ігрової культури і готуючи до формування такої культури в учнів.

До ігрової культури вчителя початкових класів відносимо:

- розуміння психологічного впливу гри на свідомість і розвиток дитини;
- орієнтування на ринку послуг ігрової, в тому числі й комп'ютерної, індустрії;
- знання можливостей і особливостей застосування ігрових технологій у навчальному процесі;
- уміння створювати авторські найпростіші комп'ютерні ігри.

З метою формування ігрової культури в майбутнього вчителя початкових класів, окрім вивчення психолого-педагогічних основ застосування ігрових технологій, знайомимо студентів із досягненнями ігрової комп'ютерної індустрії, аналізуємо види комп'ютерних ігор, можливості їхнього застосування в навчальному процесі початкової школи. На практичних заняттях з методик викладання окремих предметів демонструються ігрові програми з фонетики, графіки, морфології, правопису української мови; арифметики, геометрії, логічних вправ тощо [4; 8], аналізуються переваги і недоліки комп'ютерних ігрових технологій у викладанні конкретних тем.

Спостереження показали, що в експериментальних групах, де вивчалися методичні прийоми застосування комп'ютерних ігор, у студентів підвищилася мотивація до вивчення методик, поліпшилися методичні знання і розуміння впливу гри на психіку дитини, розширилися уявлення про можливості комп'ютерної техніки, окремі студенти набули навичок створення власних найпростіших ігрових програм.

Напрями подальших досліджень. Основну лінію науково-теоретичного осмислення необхідно проводити в напрямі від застосування ігор і пояснення їхнього розвивально-виховного потенціалу до пізнання ігрової культури особистості, конкретних соціально-психологічних узагальнень і інституціоналізованих форм (у режимі експерименту, реалізації авторських програм-проектів і моделей їхнього творчого втілення). Цей підхід має реалізовуватися в конкретних науково-методичних програмних, проектних варіантах свого практичного застосування. Гостро стоїть

проблема психологічної безпеки розвитку ігросфери сучасного суспільства, проблема психологічної безпеки ігрових впливів і необхідності спеціальної уваги до екології ігросфери особистості.

Література:

1. Ващенко Г. Праці з педагогіки та психології. – К.: “Школяр” – “Фада” ЛТД, 2000. – 416 с.
2. Горвиц Ю.М. Зачем нужны компьютеры в дошкольных учреждениях? // Информатика и образование. – 1994. – № 3. – С. 63-73.
3. Зварьгина Е.В. Педагогические подходы к компьютерным играм для дошкольников // Информатика и образование. – 1990. – № 6. – С. 94-104.
4. Коломієць А.М., Фуштей І.А. Вчителю початкових класів про роль комп’ютерної ігрової індустрії у формуванні інформаційної культури школяра // Наступність у навчанні інформатики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої вищої освіти: Збірник праць Всеукраїнського науково-практичного семінару (м. Хмельницький). – Редкол. – К.: Інститут педагогіки. – 2002. – С.44-46.
5. Кореганова О.І. Комп’ютер у дошкільному закладі // Комп’ютер у школі та сім’ї. – 2000. – № 3. – С. 40.
6. Кудикіна Н.В. Теоретичні засади педагогічного керівництва ігровою діяльністю молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Дис. доктора пед. наук: 13.00.01. – К.: КМПУ ім. Б.Д.Грінченка, 2004. – 405 с.
7. Лаврентьева Г.П., Иванова С.М. Влияние компьютерно ориентированных средств обучения на развитие личности ребенка в подготовке к школе // Новые технологии обучения: Наук.-метод. зб. /Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2004. – Вип.39. – С.67-77.
8. Лапшина І.М., Федорчук Н.А. Комп’ютерне забезпечення ігрових форм навчання української мови дітей молодшого шкільного віку //Наступність у навчанні інформатики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої вищої освіти: Збірник праць Всеукраїнського науково-практичного семінару (м.Хмельницький). – Редкол. – К.: Інститут педагогіки. – 2002. – С.50-51.
9. Маркус Н.В. Особенности использования информационных технологий как засобу гуманізації навчання молодших школярів // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. праць Науки записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 23. – Рівне: РДГУ, 2002. – С.171-173.
10. Моторин В. Воспитательные возможности компьютерных игр //Дошкольное воспитание. – 2000. – № 11. – С.53-57.
11. Новоселова С.Л. Психолого-педагогические аспекты обоснования использования компьютерно-игрового комплекса в системе дошкольного воспитания // Проблемы компьютеризации дошкольного воспитания: Материалы научно-технического семинара. Серия 9. Экономика и системы управления. – М.: ЦНИИ “Электроника”, 1989. – Выпуск 2 (229). – С. 8-11.
12. Петку Ф.П. Компьютерные игры – особенности использования в дошкольном возрасте /Разнообразие форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте: Сб. науч. тр. – М.: Изд. АПН СССР, 1990. – С. 113-119.
13. Полька Н. Комп’ютер: санітарні вимоги //Дошкільне виховання. – 1999. – № 5. – С. 8.
14. Протасова Е.Ю. Компьютерные игры и обучение дошкольников второму языку /Информатика и образование. – 1994. – № 5. – С. 43-46.
15. Сулаєва Н.В. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів до використання дидактичної мистецької гри у навчально-виховному процесі: Дис.канд.пед.наук: 13.00.04. – Полтава, 2000. – 304 с.
16. Чайнова Л.Д., Горвиц Ю.М. Компьютеры для детей: психологические проблемы безопасности и комфорта // Психологический журнал. – 1994. – № 4. – С. 63-65.
17. McClurg P., Chaille C. Computer games: Environments for developing spatial Cognition. < Journal Education Coputer Research>. – 1987. – № 1. – P. 95-111.

In the article are investigated the composed parts of the culture of future teacher of primary education and possible ways of its formation.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Постановка проблеми. У сучасних умовах інтенсивного розвитку інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) виникає необхідність у створенні іншого освітнього середовища. Нині актуальним є питання використання програмно-методичних і телекомунікаційних засобів у навчальному процесі середньої загальноосвітньої й вищої школи і зокрема, в процесі вивчення природничо-математичних і загально-технічних дисциплін.

Сучасні мультимедійні комп'ютерні програми й ІКТ відкривають тим, хто навчається, доступ до нетрадиційних джерел інформації – електронних підручників, освітніх Web-сайтів, систем дистанційного навчання (ДН) тощо, це дає можливість підвищити ефективність розвитку пізнавальної самостійної діяльності й дати нові можливості для творчого зростання учнів і студентів.

Розвиток ІКТ йде настільки швидко, що наявні педагогічні дослідження не встигають проаналізувати нові методи, форми і засоби навчання природничо-математичних і загально-технічних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень. Аналіз сучасної науково-методичної літератури свідчить про тенденцію все більш широкого використання інформаційних технологій (ІТ) у навчальному процесі ВНЗ. Освіта – це така сфера діяльності людини, яка завжди чутливо реагує на різні способи подання інформації. Саме так до сфери освіти увійшли кіно-, відеофільми, касети з магнітофонними записами, а нині активно впроваджуються ІКТ. Питанням інформатизації сучасного навчального процесу й основам використання ІТ під час навчання різних предметів присвячена значна кількість досліджень.

Проблемам використання ІТ у навчальній діяльності присвячені роботи Г.А. Бордовського, Р.С. Гуревича, А.М. Довгялло, І.Б. Горбунової, В.А. Извозчикова, М.Ю. Кадемїї, С.В. Панюкової, І.В. Роберт, А.В. Смірнова, В.І. Сумського та ін.

Роль і місце ІТ в навчальній-пізнавальній діяльності та вплив на психіку людини досліджувалися в роботах Б.С. Гершунського, В.В. Рубцова, О.Н. Тихомирова та ін.

Практично всі дослідники приходять до єдиного висновку про високу ефективність використання ІКТ в навчальному процесі.

Одним з перших філософських досліджень, присвячених інформатизації процесу навчання, є дослідження Т.П. Вороніної [3]. Вороніна Т.П. помітила, що ІКТ упроваджуються в процес навчання без «відповідних теоретичних розробок», «часто без необхідного педагогічного осмислення і творчої підтримки» [3, с.17].

Б. Беренфельд [27] виділяє п'ять функціональних можливостей використання телекомунікацій в освіті:

1. Теледоступ. Доступ до баз даних, різних бібліотек і довідників.
2. Електронні публікації.
3. Телеприсутність.
4. Теленаставник, віртуальний учитель.
5. Телеспівробітництво, робота над проектами.

Є кілька моделей і теорій використання ІКТ в освіті: теорія автономії і незалежності навчання; теорія індустріалізації; теорія взаємодії й комунікації.

Мета статті – показати психолого-педагогічні основи впровадження ІКТ у навчання природничо-математичних і загально-технічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу. «Інформаційна технологія» – загальний термін, який використовують для посилань на всі технології, зв'язані зі створенням, обробленням, збереженням, використанням, пересиланням і керуванням інформацією [1, с. 267].

ІТ в освіті – це освітні технології з використанням комп'ютерів. За визначенням А.В. Смірнова «...інформаційна технологія – технологія обробки, передавання, розповсюдження і представлення інформації за допомогою електронно-обчислювальних

машин, створення обчислювальних і програмних засобів» [26, с. 59].

«Інформаційні й комунікаційні технології», «Інформаційно-комунікаційні технології» – термін, який широко використовують у Європі замість або як розширення терміна «інформаційні технології» [1, с. 257].

І.В. Роберт і П.І. Самойленко [18], зазначають, що ІКТ можна застосовувати як:

- засоби навчання;
- засоби, що вдосконалюють процес викладання;
- інструмент пізнання навколишньої дійсності і самопізнання;
- засоби розвитку особистості того, кого навчають;
- об'єкт вивчення в межах засвоєння курсу інформатики;
- інформаційно-методичне забезпечення й управління навчально-виховним процесом;
- засоби комунікації;
- засоби автоматизації процесу обробки результатів експерименту і управління;
- засоби автоматизації процесів контролю і корегування результатів навчальної діяльності, тестування і психодіагностики;
- засобів організації інтелектуального дозвілля.

ІТ (комп'ютерні технології за класифікацією Г.К. Селевка [19]) найчастіше застосовуються в навчальному процесі. ІТ розвивають ідеї програмованого навчання, орієнтовані на локальні комп'ютери. В процесі цього використовуються готові програмні засоби навчального призначення (ПЗНП) (навчальні і демонстраційні), комп'ютерні проектні середовища, наприклад «Жива фізика», готові комп'ютерні лабораторні комплекси для проведення експериментів, електронні задачки, інтерактивні анімаційні комп'ютерні моделі фізичних, технічних і виробничих процесів. До апаратних засобів ІТ відноситься персональний комп'ютер з периферійними пристроями, до програмних засобів відносяться спеціально розроблені дидактичні матеріали, що називаються ПЗНП.

Питання про те, наскільки ефективний ПЗНП, може бути розв'язане лише після його апробації. Проте можна намітити низку психолого-педагогічних вимог, яким має задовольняти навчаюча комп'ютерна програма. Навчаюча система повинна:

- 1) дозволяти будувати зміст навчальної діяльності із врахуванням основних принципів педагогічної психології і дидактики;
- 2) допускати реалізацію різноманітних способів управління навчальною діяльністю, вибір яких обумовлено, з одного боку, теоретичними поглядами розробників навчаючої програми, а з іншого – цілями навчання;
- 3) стимулювати різні види пізнавальної активності тих, хто навчається, включаючи, природно, і продуктивні, які необхідні для досягнення основних навчальних цілей – як найближчих, так і віддалених;
- 4) враховувати у змісті навчального матеріалу і навчальних завдань уже набуті знання, уміння і навички тих, хто навчається;
- 5) стимулювати високу мотивацію тих, хто навчається, до навчання (не тільки за рахунок цікавості до самого комп'ютера), підтримувати і розвивати навчальні мотиви, цікавість учнів до пізнання;
- 6) забезпечувати діалог як зовнішній, так і внутрішній, у свою чергу, які виконують такі функції:
 - активізувати пізнавальну діяльність тих, хто навчається, шляхом включення їх у процес міркування;
 - моделювати сумісну (суб'єкт-суб'єктну) діяльність;
 - сприяти розумінню тексту;
 - будувати допоміжний навчаючий вплив у відповідності з віковими особливостями і з врахуванням індивідуальних особливостей тих, хто навчається;
 - забезпечувати педагогічно обумовлений зворотний зв'язок, інформувати про допущені помилки, містити інформацію, достатню для їхньої усунення;
 - діагностувати того, хто навчається, з метою індивідуалізації навчання;
 - не потребувати спеціальних знань для введення відповіді, зводити до мінімуму рутинні операції із введення відповіді;
- 7) забезпечити педагогічно обґрунтовану допомогу у розв'язку навчальних задач, достатню для

того, щоб не тільки розв'язати задачу, але й засвоїти спосіб її розв'язання;

- 8) надавати допомогу учню з урахуванням характеру утруднення і моделі того, хто навчається;
- 9) інформувати того, хто навчається, про мету навчання, повідомляючи йому, наскільки він просунувся в її досягненні;
- 10) виявляти дружелюбність, особливо під час подання допомоги тим, хто навчається;
- 11) допускати індивідуалізацію навчання;
- 12) адекватно використовувати всі способи подання інформації (текст, графіка, зображення, звук, колір і т.д.), не нав'язувати темп подання інформації;
- 13) вести діалог, який дозволяє управляти не тільки комп'ютером, а й тим, хто навчається, допомагає ставити запитання;
- 14) дозволяти тому, хто навчається, вхід і вихід із програми в будь-який момент, забезпечувати доступ до раніше пройденого навчального матеріалу;
- 15) допускати модифікацію, внесення змін в способи управління навчальною діяльністю.

Одні з цих вимог можуть і повинні бути реалізовані в будь-якій навчальній програмі, інші в деяких системах, які допускають діалог, а ще одні – в інтелектуальних навчаючих системах.

Нині нагромаджено досить солідний фонд ПЗНП, що базуються на застосуванні технології мультимедіа. Мультимедіа є ІТ, тобто сукупністю прийомів, методів, способів продукування, обробки, зберігання, передавання аудіовізуальної інформації, заснованою на використанні компакт-дисків. Це дає нам змогу поєднати в одному програмному продукті текст, графіку, аудіо- та відеоінформацію, анімацію [6, с. 255-257].

Під ІКТ ми будемо розуміти мережеві технології, що використовують локальні мережі і глобальну мережу INTERNET в синхронному і асинхронному режимах часу для різноманітних освітніх цілей.

INTERNET – це безмежний океан інформації, причому інформації, що представлена в електронному вигляді, тобто на електронному носії. І її якість визначає нові властивості інформації. Для організації різних моделей ДН, для створення курсів дистанційного навчання, електронних підручників, для організації самого процесу ДН нам важливо знати властивості і функції як INTERNET-технологій, так і самої інформації [23, с. 114].

Насамперед, ІКТ забезпечують можливість проведення ДН, показу відео й анімаційних навчальних матеріалів, які знаходяться на різних освітніх серверах, роботи над навчальними телекомунікаційними проектами, асинхронного телекомунікаційного зв'язку, організації дистанційних олімпіад і конкурсів тощо. Під час цього сервери ДН забезпечують інтерактивний зв'язок зі студентами через INTERNET, у тому числі, і в режимі реального часу. ІКТ забезпечують доступ до баз даних із різних галузей знань.

Однією з головних переваг комп'ютерних мереж, – наголошують Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія [7, с. 43-44], – є використання сучасних засобів обчислювальної техніки – універсального інструменту обробки різноманітної інформації. Особливо цінним з точки зору навчання є те, що робота в комп'ютерній мережі практично неможлива без інтенсивного використання чисельних прикладних програм (текстових та графічних редакторів, електронних таблиць, баз даних), що, безумовно, буде стимулювати їхнє глибоке вивчення.

Поява комп'ютерних телекомунікацій в закладі освіти передбачає:

- інтенсивне використання персональних комп'ютерів і безпаперової технології як інструмента повсякденної навчальної роботи;
- коригування змісту традиційних дисциплін та їх інтеграцію;
- розробку методів самостійної наукової і дослідницької роботи студентів та учнів під час виконання різноманітних дослідницьких проектів;
- навчання студентів та учнів методам колективного вирішення проблем;
- організацію спільної роботи викладачів різних дисциплін;
- підготовку вчителів до роботи з новим змістом, методами та організаційними формами навчання, до інтенсивного використання засобів обчислювальної техніки в навчальному процесі.

У результаті студенти та учні, що працюють в такому середовищі, отримують потужну методичну підтримку. Вони набувають необхідних знань, умінь і навичок при використанні обчислювальної техніки для вирішення цілком конкретних завдань (набір та редагування текстів, створення графічних зображень, робота з таблицями тощо). Опановуючи роботу з

новими програмними продуктами, студенти та учні розвивають навички самоосвіти. Вони вчаться співробітничати зі своїми колегами, краще розуміють проблеми, що виникають в процесі колективної праці, можуть пояснити своїм товаришам суть і будову достатньо складних процесів та систем.

Особливої уваги заслуговує опис унікальних можливостей ІКТ, реалізація яких створює передумови для небувалої в історії педагогіки інтенсифікації освітнього процесу, а також створення методик, орієнтованих на розвиток особистості того, хто навчається. Перерахуємо ці можливості: негайний зворотний зв'язок між користувачем й ІКТ; комп'ютерна візуалізація навчальної інформації про об'єкти або закономірності процесів, явищ, що протікають реально, так і віртуальних; архівне зберігання достатньо значних обсягів інформації з можливістю її передачі, а також легкого доступу і звернення користувача до центрального банку даних; автоматизація процесів обчислювальної, інформаційно-пошукової діяльності, а також обробки результатів навчального експерименту з можливістю багатократного повторення фрагмента або самого експерименту; автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю і контролем за результатами засвоєння знань» [17, с.13].

Застосування ІТ в освіті вносить у розвиток людини різні зміни, які відносяться як до пізнавальних, так і до емоційно-мотиваційних процесів, вони впливають на характер людини, під час цього відзначається підсилення пізнавальної мотивації тих, хто навчається, в процесі роботи з комп'ютером [24]. Використання засобів ІКТ у навчанні сприяє збільшенню частки самостійної навчальної діяльності й активізації того, хто навчається, «формуванню особистості того, кого навчають, через розвиток його здатності до освіти, самонавчання, самовиховання, самоактуалізації, самореалізації» [15, с. 154]. В психолого-педагогічних дослідженнях наголошується, що ІКТ впливають на формування теоретичного, творчого і модульно-рефлексивного мислення тих, хто навчається, що комп'ютерна візуалізація навчальної інформації робить істотний вплив на формування уявлень, які займають центральне місце в образному мисленні, а образність подання тих або інших явищ і процесів у пам'яті студента (учня) збагачує сприйняття навчального матеріалу, сприяє його науковому розумінню.

Застосування ІТ не змінює терміни навчання, а часто застосування ПЗНП у навчанні забирає значно більше часу, проте дає можливість викладачу більш глибоко висвітлити те чи інше теоретичне питання. Під час цього застосування ПЗНП допомагає студентам вникнути детальніше в ті процеси і явища, вивчити важливі теоретичні питання, що не могли б бути вивчені без використання інтерактивних моделей.

У навчальних закладах нашої країни вже закріпилась тенденція до організації нового структурного підрозділу, що називається медіатекою. Цей термін застосовують, насамперед, для того, щоб підкреслити нові форми послуг з використанням засобів інформації та сучасної апаратури. Медіатека є не лише пристроєм, а й носієм інформації, самою інформацією, засобом віддаленого доступу до неї.

Отож, медіатека – це спосіб зберігання і знаходження інформації. Які ж переваги медіатеки? Медіатека зберігає найрізноманітнішу інформацію: аудіо- та відеослайди, комп'ютерні програми, текстову інформацію. Невелика за розміром, вона дає значне збільшення обсягу інформації, що зберігається. При цьому можна знайти потрібну інформацію за декілька секунд, уводячи в комп'ютер лише один-два ключових слова.

На базі медіатеки викладач може проводити заняття, що мають груповий або індивідуальний характер. Викладач також може організовувати самостійну роботу учнів у вигляді індивідуальних занять та завдань самопідготовки. У результаті такої роботи учень одержує не тільки предметну або професійну підготовку, а й навички самостійної роботи з новими інформаційними засобами на базі комп'ютерних технологій. Він вчиться працювати з електронними каталогами літератури, базами даних, довідниками, електронними енциклопедіями. Використовуючи тренувальні та навчаючі програми, учень самостійно регулює навчальний процес [7, с. 21-22].

Розвиток мережі INTERNET здійснюється виключно інтенсивно, дозволяючи забезпечувати доступ до інформації, до будь-якого джерела в будь-якому географічному місці, без обмеження обсягу інформації. Телекомунікації – галузь ІТ, темп розвитку яких набагато випереджає темп створення методик їхнього використання в навчальному процесі.

«Телекомунікація» – далекий зв'язок, дистанційний зв'язок, дистанційне передавання даних, передавання усіх форм інформації, в тому числі даних, голосу, відео тощо, між комп'ютерами по

ліній зв'язку. У цьому разі лінії зв'язку можуть бути різних видів [1, с. 491].

Комп'ютерні телекомунікації – це засіб передавання інформації на віддалі, причому досить швидкого передавання. Якщо по пошті інформація доходить до адресату за декілька днів, то за допомогою комп'ютерних телекомунікацій ту саму інформацію адресату можна доставити за декілька секунд. Ця їхня загальна властивість, яка може бути використана в різних цілях. У системі освіти ця властивість комп'ютерних телекомунікацій може бути використана для оперативного зв'язку між учасниками навчального процесу: викладачем (учителем) і студентами (учнями), між тими, хто навчається. Це відкриває можливість розв'язання одного з найактуальніших завдань педагогічного процесу – встановлення інтерактивності [23, с. 112].

Використання ІКТ у навчальному процесі може забезпечити передачу знань і доступ до різноманітної навчальної інформації нарівні, а іноді й інтенсивніше й ефективніше, ніж за традиційного навчання.

На думку Р.С. Гуревича, М.Ю. Кадемії, суттєво може прискорити процес широкого використання світових комп'ютерних комунікацій створення локальної мережі в конкретному закладі освіти. Така локальна мережа може стати початком створення єдиного інформаційного середовища закладу освіти, що є важливою передумовою ефективного використання можливостей глобальних комп'ютерних мереж.

Основним критерієм побудови внутрішньої комп'ютерної мережі закладу освіти (INTRANET) має бути підвищення ефективності і якості освіти. Подібна комп'ютерна мережа повинна розвиватись у двох основних напрямках:

- оновлення змісту навчання та розробка нових методик;
- організація навчального процесу.

Реалізація першого напрямку, очевидно, на даний час є більш реальною, оскільки впровадження нових технологій навчання передбачає широке використання обчислювальної техніки. Природно, це призводить до існування достатньо великого, хоча і не систематизованого, масиву інформації.

Використання телекомунікацій для організації навчального процесу перш за все передбачає:

- постійне і оперативне планування на основі достовірних даних;
- отримання прогнозу при будь-якій зміні вихідних даних.

У разі впровадження комп'ютерної техніки в навчальний процес значно спростуються такі великі за обсягом роботи організаційного характеру, як розробка і коригування навчальних планів, повсякденна і достовірна інформація про контингент студентів або учнів, використання навчальних кабінетів та лабораторій, наявність підручників та навчальних посібників тощо. Безумовно, подібна комп'ютерна мережа повинна бути інтегрована як методично, так і технологічно [7, с. 44-45].

Одним із напрямів застосування ІКТ в освіті є ДН. Поняття ДН (Distance Education) запозичене з англійської мови і практики освіти Канади і США й означає навчання на відстані, коли викладач (учитель) і студенти (учні) розділені просторово.

Під терміном «дистанційне навчання» ми розуміємо процес одержання знань і умінь за допомогою спеціалізованого середовища, заснованого на використанні ІТ, які забезпечують обмін навчальною інформацією на відстані.

Дистанційне навчання може забезпечуватися різними способами: електронною поштою, телеконференціями, навчальними форумами і чатами, проте найважливішими сучасними напрямками розвитку ДН є розміщення на спеціальних серверах навчальних мультимедійних курсів, дистанційних уроків, у тому числі інтерактивних, анімацій із навчальної тематики, наукових пошукових машин для пошуку навчальної інформації на спеціальних серверах.

Методи ДН, – зазначає І.Г. Захарова, – нині стають актуальними не лише для вищої чи професійної освіти. Ці методи передбачається використовувати і для профільного навчання учнів старших класів. Зазвичай програми дистанційної освіти націлені на організацію максимально широкого доступу до нього й мають досить нечіткі вимоги до якості навчання. Що ж необхідно такій програмі для створення передумов до удосконалення якості, навіть порівняно з традиційними формами навчання? Можна сформулювати низку цілком обґрунтованих вимог.

1. Розширення кола тих, хто навчається, має виправдовувати вкладені кошти, оскільки для ДН навіть невеликої групи вимагатиме створення додаткових (порівняно з традиційною

формою навчання) умов. Затрачені кошти повинні під час цього сприяти створенню освітнього простору, що перевершує за своїми можливостями те, що пропонує традиційний навчальний заклад.

2. Має бути створена INTERNET-бібліотека з наочно структурованим представленням інформації, для чого необхідна розробка спеціалізованого програмного забезпечення, що полегшує педагогам і тим, хто навчається, пошук в мережі INTERNET, формування індивідуального освітнього простору, що містить поряд із посиланнями на знайдені в бібліотеці джерела додаткові електронні ресурси (бази даних, моделюючі програми з реалізацією евристичних підходів тощо), що призначені для організації самостійної, пошуково-дослідницької діяльності. Для ефективної роботи такої бібліотеки (особливо в тому, що стосується тих, хто навчається) дуже важливо підготувати додаткові Web-сторінки, що містять оглядові й методичні матеріали, списки найбільш цінних джерел інформації (посилань INTERNET) з даної предметної галузі. Безумовно, корисним є залучення до підготовки таких сторінок INTERNET не лише педагогів, а й самих студентів (учнів). Проте для цієї роботи вимагається певна підготовка в сфері створення Web-сторінок, яка може бути реалізована, наприклад, у курсі інформатики в процесі вивчення технологій INTERNET. Технології, що обираються для створення бібліотеки нової форми, мають бути досить універсальними і такими, що дозволяють легко змінювати і розширювати всю систему, постійно удосконалюючи можливості роботи з інформацією всіх учасників освітнього процесу.

3. Навчально-методична робота викладачів повинна вийти на новий рівень через створення в співробітництві з фахівцями в галузі педагогіки, психології й ІТ навчальних матеріалів нового покоління, розміщуваних у мережеві бібліотеці. Ці матеріали, безперечно, повинні створюватися в процесі викладання за активної участі тих, хто навчається, що забезпечує їхню попередню апробацію. Співпраця педагогів зі студентами (учнями), багатоплановість створюваної продукції (бази даних, моделюючі програми для віртуальних лабораторій, теоретичні огляди і списки посилань на джерела INTERNET), можливість одержання незалежної експертизи з боку значної кількості користувачів INTERNET надають навчально-методичній роботі дійсно нової якості.

4. Ті, хто навчається, повинні мати чітке уявлення про те, що необхідно для одержання якісної освіти саме від них. Якщо студентам (учням) здається, що досить слухати і запам'ятовувати, то викладачу необхідно допомогти їм змінити цю установку, зорієнтувавши й навіть навчивши активному ставленню до навчання. Без додержання цієї вимоги ніякі зусилля, що здійснюються педагогами для підвищення якості освіти, не дадуть позитивних результатів. Традиційні методи навчання, що активізують ставлення студентів (учнів) до матеріалу, що вивчається, сприяє їхній пізнавальній діяльності, розвитку самостійності й ініціативи, що піддержуються в системі ДН дискусіями в режимі віртуальних семінарів, листуванням за допомогою електронної пошти з викладачем чи товаришами по навчанню. Студент (учень) стає не тільки «одержувачем», а й «поширювачем» знань, оскільки якісна освіта передбачає у нього можливість і потребу у формуванні за результатами пізнавальної діяльності власного *індивідуалізованого освітнього простору*, який може бути реалізований у вигляді електронних ресурсів на основі ІКТ (Web-сторінки, бази даних тощо).

5. Мають бути відпрацьовані чіткі й єдині критерії оцінки знань для всіх викладачів і дисциплін, що читаються. Тестова система оцінювання знань, яка використовується в дистанційній освіті, явно недостатня, мають оцінюватися також самостійність, активність, розвиток студента (учня) у процесі пізнавальної діяльності. Підсумкові тестування мають супроводжуватися поточними перевітками знань за допомогою спеціальних систем, відкритих для роботи в будь-який час. Такі системи повинні забезпечувати зворотний зв'язок із викладачем – реальним або віртуальним, наприклад, за допомогою системи детального коментування неправильних відповідей або систем, які адаптуються до відповідей студента і таких, що представляють матеріал для вироблення правильної відповіді [10, с. 14-16].

Науковці розглядали різні питання, що зачіпають методичні і практичні аспекти застосування ІКТ в освіті. Насамперед – можливість залучення кожного студента (учня) в активний пізнавальний процес, причому процес не пасивного оволодіння знаннями, а активної пізнавальної самостійної діяльності кожного студента (учня), застосування ними на практиці цих знань і чіткого усвідомлення, де, яким чином і для яких цілей ці знання можуть бути застосовані. Це можливість працювати спільно, в співпраці, в процесі розв'язування різноманітних проблем,

проявляючи під час цього певні комунікативні уміння, можливість широкого спілкування зі своїми ровесниками з інших шкіл свого регіону, інших регіонів країни й навіть інших країн світу, можливість вільного доступу до необхідної інформації не лише в інформаційних центрах свого навчального закладу, а й в наукових, культурних, інформаційних центрах усього світу з метою формування власної незалежної, проте аргументованої думки з тієї або іншої проблеми, можливості її всебічного дослідження (вивчення) [8, с. 55].

Головне, заради чого педагоги всього світу звернулися до телекомунікацій, – зазначає Є.С. Полат, – це *інтерактивність*, яка забезпечується, як ми бачили вище, швидкістю передачі інформації в обидва кінці. В навчальному процесі інтерактивність – ключове поняття. Інтерактивність в дистанційному навчальному процесі необхідна під час роботи з окремою програмою, електронним підручником, базою даних і в процесі спілкування конкретних його учасників. Інтерактивність під час роботи з будь-яким електронним засобом навчання, будь-якою інформацією відкриває перед нами можливість розв’язання таких дидактичних завдань, як:

- *диференціація навчання* (можливість створення і структурування курсу навчання, електронного підручника з врахуванням різних рівнів навченості тих, хто навчається. Це може бути одна програма, один курс, проте дякуючи гіпертекстовим технологіям, які дозволяють одержувати одному студентові (учню) більш глибокі знання з того чи іншого питання, іншому – необхідні роз’яснення на основі одного й того самого базового тексту в залежності від успішності виконання запропонованого завдання);

- *активізація діяльності тих, хто навчається*, на рівні взаємодії з програмою (мережевим курсом, електронним підручником тощо; можливість виконання різних за складністю завдань, одержання додаткової інформації, виконання творчих видів діяльності та ін.); на рівні осмислення, засвоєння нових знань, формування навичок; у процесі тестування й контролю (програма або повідомляє про правильність виконання завдання, або відсилає до додаткового матеріалу для коректування знань, умінь і навичок);

- *використання в своїй пізнавальній діяльності різноманітних інформаційних ресурсів мережі*, в тому числі графічних, звукових, для поповнення базових знань, формування самостійної точки зору на явища, що вивчаються;

- *самостійна робота з текстом*: створення основного тексту, вторинного тексту, їхнє редагування, форматування, структурування, оформлення в закінчений продукт самостійної творчої, інтелектуальної діяльності;

- *самостійна діяльність щодо ліквідації прогалів у знаннях, поглибленню раніше набутих знань, формуванню й удосконаленню необхідних умінь і навичок*;

- *ілюстрування базових теоретичних знань* за допомогою мультимедійних засобів, які сприяють розв’язанню проблеми наочності, ізоморфізму в презентації нового матеріалу;

- *формування культури розумової праці* на основі здійснення доступу до необхідних довідкових матеріалів, словників, тезаурусів, енциклопедій та ін.

У процесі спілкування з партнерами у процесі навчання (викладачем (учителем) іншими студентами (учнями)):

- *спільна діяльність тих, хто навчається*, в процесі спілкування з партнерами в малих групах співробітництва, що дозволяє використовувати взаємодопомогу в процесі роботи малої групи, розподілення ролей у ході виконання єдиного завдання, відпрацьовувати різноманітні інтелектуальні вміння й навички, уміння працювати з інформацією, використовувати різноманітні методи в процесі ДН, що вимагають постійної взаємодії з партнером;

- *обмін думками, дискусії* в режимі on-line або off-line з усіма студентами (учнями) не лише малої, а й загальної групи (чати, телеконференції);

- *здійснення контролю й управління навчальною діяльністю студентів (учнів)* із боку викладача ДН;

- *консультації викладача* в процесі навчальної діяльності;

- *контакти з зовнішніми параметрами, що не є безпосередніми учасниками даного навчального процесу*;

- *спільна діяльність із партнерами з проектною діяльністю в інших регіонах, країнах* [23, с. 130-132].

Нині визнано, що ДН, у порівнянні з очним навчанням, має низку нових освітніх характеристик:

- подолання бар'єрів у просторі й часі, одержання свіжої інформації і можливість обміну нею між педагогами й студентами (учнями);
- спілкування того, хто навчається, з віддаленими педагогами-професіоналами, консультації у фахівців високого рівня, незалежно від місця їхнього знаходження;
- різке збільшення обсягу й різноманітності доступних освітніх і наукових масивів, швидкий і ефективний доступ до світових культурних скарбів із будь-якого населеного пункту, де є доступ до мережі INTERNET, використання кібербібліотек;
- професійне спілкування викладачів з колегами й ученими, незалежно від їхнього територіального розміщення;
- обговорення психолого-педагогічних проблем з однодумцями з інших міст і країн;
- проведення сумісних дистанційних занять;
- підсилення активної ролі тих, хто навчається, в освіті під час вибору засобів форм і темпів вивчення різних освітніх галузей;
- збільшення творчої складової навчального процесу через використання інтерактивних форм занять, мультимедійних повчальних програм, індивідуалізоване навчання дистанційних студентів (учнів);
- підсилення поля спілкування тих, хто навчається, наприклад, змагання зі значною кількістю студентів (учнів), які проживають у різних містах, країнах, за допомогою участі в дистанційних проектах, конкурсах, олімпіадах, публікація в мережі й електронна розсилка студентських (учнівських) робіт, їхня експертиза й оцінка;
- створення комфортніших, у порівнянні з традиційними, емоційно-психологічних умов для самовираження студента (учня), можливість демонстрації тими, хто навчається, продуктів своєї діяльності для всіх бажаючих, зняття психологічних бар'єрів і проблем, усунення погрішностей усного спілкування [14, с. 349].

Використання ІКТ в освіті, дидактичні функції комп'ютерних телекомунікацій розглянуті в [16]. Використання телекомунікацій розглядається з точки зору проектної діяльності (метод проектів), заснованої на пошукових, дослідницьких методах, що дозволяє організовувати різного роду спільні дослідницькі роботи учнів, учителів, студентів, викладачів, науковців із різних навчальних закладів.

Однією з основних організаційних форм навчальної діяльності А.Ю. Уваров вважає метод навчальних телекомунікаційних проектів, під час цього «виникає дослідницька діяльність тих, хто навчається, як елемент змісту навчання» [25, с. 31]. Включення навчальних телекомунікаційних проектів впроваджує в структуру навчального предмета нові методи роботи з використанням ІТ, створює оперативну підтримку викладачів (учителів) на робочому місці, умови для дослідницької роботи педагогів, нові засоби дослідницької діяльності як елемент змісту навчання. Наприклад, у дистанційних евристичних проектах центру «Ейдос» тими, хто навчається, створюється власна освітня продукція, що сприяє успішному засвоєнню одержаних у процесі цього знань, умінь і навичок [26].

Телекомунікаційні проекти виправдані педагогічно в тих випадках, коли під час їхнього виконання:

- 1) передбачаються множинні, систематичні, разові або довготривалі спостереження за тим або іншим природним, фізичним, соціальним й іншим явищем, які вимагають збирання даних у різних регіонах для розв'язання поставленої проблеми;
- 2) передбачається порівняльне вивчення, дослідження того або іншого явища, факту, події, які відбулися або мають місце в різних місцевостях для виявлення певної тенденції або прийняття рішення, розробки пропозицій та ін.;
- 3) передбачається порівняльне вивчення ефективності використання одного й того ж або різних (альтернативних) способів розв'язування однієї проблеми, одного завдання для виявлення найефективнішого, прийняттого для будь-яких ситуацій розв'язку, тобто для одержання даних про об'єктивну ефективність способу розв'язку проблеми, що пропонується;
- 4) пропонується спільна творча розробка якоїсь чисто практичної (наприклад, виведення нового сорту рослини в різних кліматичних зонах, спостереження за погодними явищами, обговорення інноваційного методу в освіті, нової концепції та ін.) або творчої ідеї (створення журналу, газети, п'єси, книжки, музичного твору, пропозиції щодо вдосконалення навчального курсу, спортивних, культурних сумісних заходів, народних свят тощо); планується провести захоплюючі пригодницькі сумісні комп'ютерні ігри, змагання [23, с. 231-232].

Багато дослідників відзначають такі особливості ІКТ, як багатофункціональність, оперативність, продуктивність, насиченість, можливість швидкої й ефективної творчої самореалізації тих, хто навчається, наявність для них персональної освітньої траєкторії. «Це не лише потужний засіб навчання, що дозволяє навчати роботи з інформацією, а й, з іншого боку, комп'ютерні телекомунікації – це особливе середовище спілкування один з одним, середовище інтерактивної взаємодії представників різних національних, вікових, професійних й інших груп користувачів незалежно від їхнього місця знаходження. Відрізняючись високим ступенем інтерактивності, комп'ютерні телекомунікації створюють унікальне навчально-пізнавальне середовище, тобто середовище, що використовується для розв'язування різних дидактичних завдань (наприклад, пізнавальних, інформаційних, культурологічних тощо)» [2, с. 40].

У той же час дослідники відзначають, що ніякі ІКТ і ДН не зможуть дати емоційних контактів, позитивних або негативних, як найважливіших чинників людської поведінки, використання засобів телекомунікаційних технологій, не «... надає кожному студенту (учню) персонального педагога, роль якого виконує комп'ютер» [15, с. 71].

«Ми навіть не можемо собі уявити, – зазначає В.І. Сумський, – що стоїмо на порозі нового витка інформаційної революції, народженими засобами мультимедіа. Комп'ютер із робочого інструменту перетворився на невід'ємний елемент дозвілля, він починає виконувати функції не лише підручника, а й викладача (учителя) і співбесідника.

Уходячи у сферу освіти, він виводить звіти вчителів і викладачів, відкриваючи шлях техніці, нехай і сучасній, при цьому незримо замикаючи людей самих у собі і відриваючи від собі подібних. Як відомо, безкоштовний сир буває тільки в мишоловці, за все інше потрібно платити. І, можливо, за мультимедіа і віртуальну реальність ми ще заплатимо кількістю одиноких і загублених людей у реальному світі. До чого це призведе, поки що судити важко.

Згадаймо виступ П.Л. Капіци на випускному вечері МФТІ 1974 р. [11]. А він сказав таке: «Кожний ректор мріє, щоб у його ВНЗ читали лекції кращі професори, кращі викладачі, кращі вчені...? Здається, можна було б використати сучасну техніку, скажімо, зробити кінофільм, в якому лектор – найвидатніший вчений у даній галузі (навіть лауреат Нобелівської премії) – викладатиме слухачам фізику, математику чи хімію.

З точки зору міністерства, адміністрації таке нововведення буде до вподоби, адже істотно зменшаться витрати по ВНЗ. Уявляєте?! В аудиторіях замість професорів стоять кіноапарати, а в коридорах ходять студенти і кіномеханіки!

Чи назве хтось такий заклад своєю «альма-матер»?»

Але поки що зрозуміло, що мультимедіа і віртуальна реальність заволоділи масами і з кожним днем все більше змінюють нашу свідомість і психіку» [22, с. 53].

Комп'ютеру неможна передавати всі функції навчального процесу, особливо такі, як цілеспрямування, формування мотивації, світогляду і цінностей стосунків. Малоприсади комп'ютери для того, щоб прийняти на себе виховні функції. У вихованні необхідне живе людське спілкування, безпосереднє обговорення проблем. Комп'ютерні конференції можуть зняти просторові і часові обмеження в процесі функціонування інформації, проте не можуть замінити реальних конференцій, дискусій, симпозіумів [12, с. 143].

Неоднозначно комп'ютеризація навчання впливає й на викладача (вчителя). В деяких педагогів є страх перед комп'ютером, психологічні бар'єри щодо його використання. В інших виникає відчуття, що викладач (учитель) перетворюється в оператора машини, оскільки він використовує під час занять готовий програмний продукт, в якому все – від цілей до форм і методів навчання – зумовлено, і це знижує їхню відповідальність за результати навчання. Є і фанати комп'ютеризації навчального процесу, які не визнають інших підходів до навчання й абсолютизують її сильні сторони, нехтуючи негативними й слабкими. Використання комп'ютерів у навчанні виправдано лише тоді, коли це призводить до підвищення його результативності, максимально нейтралізуючи негативні впливи. Це в свою чергу вимагає ґрунтовних психолого-педагогічних досліджень усіх проблем, що пов'язані з комп'ютеризацією навчально-виховного процесу [12, с. 143].

Нині комп'ютери є самостійним партнером у навчальному процесі. Як зазначає С.О. Сисоєва, «усвідомлюючи, що проблема комп'ютеризації сьогодні стала життєво необхідною, слід замислитися над тим, чи ми не помиляємося, не порушуємо співвідношення особистісно-гуманного й технологічного, не підміняємо при цьому знання інформованістю, не розриваємо цінні зв'язки вчителя й учня» [20, с. 87]? Не менш важливою є думка Н.Г. Ничкало про доцільність

творчо поєднувати використання ІКТ з традиційними, за якими зберігається олюднений особистісний напрямок навчально-виховного процесу [13, с. 78].

Горбунова І.Б. [5] відзначає, що нині увага фахівців зосереджена на розробці різних навчальних комп'ютерних моделей, моделюючих середовищ і різних видів програм для обчислювального експерименту. Науковець показує, що створення навчальних програм, навчальних і методичних матеріалів, а також підручників і навчальних посібників нового типу, орієнтованих на активне використання ІТ, «має особливе значення для викладання фізики, оскільки саме тут комп'ютер відкриває принципово нові можливості як в організації навчального процесу, так і в дослідженні конкретних явищ у тих випадках, коли традиційні методи є малоефективними» [5, с. 38]. Це дозволяє вважати комп'ютерне навчання однією з найважливіших сучасних тенденцій в методиці викладання природничо-математичних і загально-технічних дисциплін.

Висновки. Досвід застосування ІТ у навчальному процесі і, комп'ютерних презентацій зокрема, – зазначають В.Ф. Заболотний, Н.А. Мисліцька, Б.А. Сусь, – показав безсумнівні переваги цього виду навчання:

- інтеграція гіпертексту і мультимедіа (об'єднання аудіо-, відео- і анімаційних ефектів) у єдину презентацію дозволяє зробити викладання навчального матеріалу яскравим і переконливим;
- сполучення вербальних методів навчання з демонстрацією слайд-фільмів дозволяє концентрувати увагу учнів на особливо важливих моментах навчального матеріалу;
- використання технології комп'ютерного підготування учнів до комп'ютерного тестування, контрольних робіт інших видів оперативного контролю знань, дозволяє інтенсифікувати і персоналізувати процес повторення матеріалу учнями і прискорити адаптацію до віртуального середовища при наступному комп'ютерному тестуванні;
- подання навчального матеріалу (уроків, інтерактивних довідкових матеріалів і т.п.) у вигляді презентаційних програм у комп'ютерних класах дозволяє студентам використовувати їх для додаткових занять у години, відведені для самостійної роботи;
- комп'ютерні презентаційні матеріали зручно використовувати для виведення інформації у вигляді роздруківок на принтері в якості роздаткового матеріалу для навчання учнів.

Застосування методу комп'ютерних презентацій у навчальному процесі при викладанні фізики дозволяє інтенсифікувати засвоєння навчального матеріалу і проводити заняття на якісно новому рівні, використовуючи замість аудиторної дошки мультимедійний проектор та великий екран [9, с. 480].

Використання засобів ІКТ у навчальному процесі впливає на методичну систему навчання на всіх її рівнях:

- на рівні цілей навчання – з'являється мета підготовки молоді до життя в інформаційному суспільстві;
- на рівні змісту навчання – виникає потреба введення в навчальні дисципліни нового змісту прикладного характеру та перегляду попереднього змісту;
- на рівні методів навчання – дозволяє ширше застосовувати продуктивні, розвиваючі методи навчання дослідницького характеру;
- на рівні організаційних форм – впровадження таких прогресивних форм навчання, як колективно-розподільних, групових та індивідуально-диференційованих [4].

Використання комп'ютера дає можливість значно розширити і поглибити зміст навчання, доступний для всіх вікових груп. Це досягається завдяки:

- колосальним можливостям унаочнення змісту, поєднання різних модельностей подання інформації, що стає можливим завдяки використанню комп'ютера;
- наданню студентам можливості користування значним обсягом інформації, вироблення корисних дослідницьких навичок;
- використанню комп'ютерних засобів, побудованих на ідеях штучного інтелекту, зокрема експертних систем, що дозволяє забезпечити глибше засвоєння як декларативних, так і процедурних знань як прямого (а не побічного) продукту навчання;
- широкому використанню ігрових форм навчання.

ІКТ дозволяють будувати процес навчання таким чином, що:

- у зміст навчання включається вивчення стратегій розв'язування задач, в тому числі творчих;
- забезпечується аналіз і засвоєння студентом (учнем) своєї власної діяльності;

– зміст професійного навчання будується з урахуванням реальних виробничих процесів.

Використання ІКТ призводить до суттєвих змін у методах і організаційних формах навчання.

На теоретичному рівні виявлено чотири групи умов ефективності використання комп'ютера в навчально-виховному процесі:

1) умови, що забезпечують формування соціальної і пізнавальної активності як ключових особистісних характеристик студента в умовах широкого використання ІКТ; варіативність програм, доступ до баз даних (інформації), вибір програм, вибір видів діяльності на рівні школи;

2) умови, що забезпечують розвиток самостійності молодшої людини: діалоговий характер програм, наявність кінцевого результату (в предметній формі), результати на проміжних стадіях навчання, варіативність мов та виконавців програм;

3) умови, що забезпечують розвиток здатності до самореалізації: інтелектуальна продуктивна праця, визначення адресату навчальних програм (користувач або програміст);

4) умови, що забезпечують гармонійну індивідуальність особистості студента; співвідношення образного і логічного компонентів у програмах, співвідношення емоційного і раціонального в педагогічній організації комп'ютеризованого навчання, співвідношення рівня пізнавальної потреби та можливостей її реалізації.

Зростання ролі ІКТ у багатьох видах людської діяльності цілком природно спричинює зміни в системі освіти, спрямовані на переорієнтацію навчально-виховного процесу з суто репродуктивних механізмів мислення на заохочення творчої активності тих, хто навчається, що розвиватиметься на базі належного інформаційного забезпечення.

Література:

1. Англо-український тлумачний словник з обчислювальної техніки, Інтернету і програмування. – Вид. 1. – К.: Видавничий дім «СофтПрес», 2005. – 552 с.
2. Бурсунова О.В. Методика использования учебных телеконференций в обучении учителя информатики: Дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2000. – 156 с.
3. Воронина Т.П. Философские проблемы образования в информационном обществе: Автореф. дисс. ... доктора филос. наук. – М., 1995. – 46 с.
4. Головань М.С. Методичні основи розвитку пізнавальної активності у процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Збірник наукових праць. – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1998. – С. 50–55.
5. Горбунова И.Б. Повышение оперативности знаний по физике с использованием новых компьютерных технологий: Дисс. ... доктора пед. наук. – СПб., 1999. – 395 с.
6. Гороль П.К., Гуревич Р.С., Коношевський Л.Л., Подоляк В.О. Обчислювальна техніка і технічні засоби навчання / За ред. проф. Р.С. Гуревича. – Вінниця: ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 1999. – 324 с.
7. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно – телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: Навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти – Вінниця: ООО «Планер», 2005. – 365 с.
8. Дистанционное обучение / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Владос, 1998. – 192 с.
9. Заболотний В.Ф., Мисліцька Н.А., Сусь Б.А. Впровадження інформаційних технологій навчання на заняттях з методики викладання фізики // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. пр. – Вип. 5 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 476–480
10. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
11. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика. – М., 1974.
12. Коджаспирова Г.М., Петров К.В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
13. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 54–80.
14. Основы открытого образования / Под ред. В.И. Солдаткина. – Т. 1. – Российский институт открытого образования. – М.: НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.
15. Панюкова С.В. Концепция реализации личностно-ориентированного обучения при использовании информационных и коммуникационных технологий. – М.: Изд-во РАО, 1998. – 120 с.
16. Полат Е.С. Дистанционное обучение: организационный и педагогические аспекты // Информатика и образование. – 1996. – № 3. – С. 87–91.
17. Роберт И.В. Современные информационные технологии в образовании: Дидактические аспекты; перспективы использования. – М.: Школа-Пресс, 1994. – 205 с.

18. Роберт И.В., Самойленко П.И. Информационные технологии в науке и образовании. – М., 1998. – 176 с.
19. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
20. Сисоева С.О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти: Матеріали міжнародної наукової конференції / За ред. С.О. Сисоевої і О.Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С. 84-90.
21. Соболева Н.Н., Гомулина Н.Н., Брагин В.Е. и др. Электронный учебник нового поколения // Информатика и образование. – 2002. – № 6. – С. 67-76.
22. Сумський В.І. ЕОМ при вивченні фізики: Навч. посібник / За ред. М.І. Шуга. – К.: ІЗМН, 1997. – 184 с.
23. Теория и практика дистанционного обучения: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 416 с.
24. Тихомиров О.К., Бабалин Л.М. ЭВМ и новые проблемы психологии. – М.: МГУ, 1986. – 203 с.
25. Уваров А.Ю. Организация и проведение учебных телекоммуникационных проектов. – Вып. 2. – Барнаул: Изд. БГПИ, 1996. – 96 с.
26. Хуторской А.В. Интернет в школе: Практикум по дистанционному обучению. – М.: ИОСО РАО, 2000. – 304 с.
27. Berenfeld B. Liking Students to the Infospher, Technologic Horszon sn Education // Т.Н.Е., Journal. – 1996. – 23(9). – P. 76-83.

УДК 371.214: 004.032.6

*О. Л. Коношевський
м. Вінниця, Україна*

МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Постановка проблеми. Характерною рисою сучасного етапу розвитку суспільства, є його інформатизація – об'єктивний процес, пов'язаний із підвищенням впливу інтелектуальних видів діяльності на всі реалії суспільного життя і орієнтований на використання певного, вичерпного і своєчасного знання в усіх видах людської діяльності.

Неодмінною умовою інформатизації суспільства – інформатизація освіти. Мета якої, у відповідності з концепцією інформатизації освіти, полягає в глобальній раціоналізації інтелектуальної діяльності через застосування інформаційно-комунікаційних технологій (КТ), докорінного підвищення ефективності й якості підготовки фахівців до рівня, досягнутого в розвинутих країнах, тобто підготовки вчителів із новим типом мислення, що відповідає вимогам постіндустріального суспільства.

Тенденції розвитку інформаційного суспільства визначають зміни пріоритетів у сфері вищої освіти і перехід до підготовки фахівців нового покоління, які разом із комплексом професійних знань, умінь і навичок (ЗУН) опановують новими комп'ютерними й іншими цифровими технологіями, знаннями в галузі програмування, розуміння внутрішніх процесів проектування, функціонування і використання програмних засобів.

Аналіз останніх досліджень. Психолого-педагогічні аспекти проблеми інформатизації освіти досліджувалися в роботах Г.А. Балла, П.Я. Гальперіна, Б.С. Гершунського, Ю.І. Машбіца, А.І. Ракітова, М.Ф. Талізіної, О.К. Тихомирова та ін.

Дидактико-методичні аспекти розглядалися в роботах В.Ю. Бикова, Ю.С. Брановського, Р.С. Гуревича, А.М. Гуржія, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, С.А. Жданова, В.А. Ізвозчикова, М.Ю. Кадемїї, Г. Кедровіча, А.А. Кузнецова, Е.І. Кузнецова, М.П. Лапчика, В.Л. Матросова, Н.В. Макарової, І.В. Роберт, В.І. Сумського та ін.

Нині в світі спостерігається новий етап комп'ютеризації різних видів діяльності, викликаний розвитком мультимедійних технологій (ММТ). Графіка, анімація, фото, звук, текст в інтерактивному режимі роботи створюють інтегроване інформаційне середовище в якому користувач набуває якісно нових можливостей.

Мультимедіа, як засіб навчання й знаряддя, за допомогою якого розробляються мультимедійні педагогічні засоби навчального призначення (ПЗНП) розглядають у своїх роботах Н.В. Алпанова, Ю.С. Брановський, Р.С. Гуревич, В.А. Ізвозчиков, М.Ю. Кадемїя, Є.С. Полат, І.В. Роберт, С.А. Христочевський, Н.В. Сафонова, В.І. Сумський та ін. Вони відзначають, що використання ММТ: дозволяє підвищити інтенсивність і ефективність

процесу навчання; створює умови для самоосвіти і дистанційної освіти, тим самим, дозволяє здійснити перехід до неперервної освіти; в поєднанні з ІКТ розв'язує проблему доступу до нових джерел різноманітної за змістом і формою подання інформації. Отже, застосування мультимедійних ПЗНП у навчанні дозволяє розв'язати одне із завдань інформатизації освіти – підвищення інтенсифікації й ефективності навчання, створення умов і засобів постійного, індивідуального підвищення кваліфікації фахівцями, а саме через самостійну роботу з використанням ММТ.

Мета статті – показати шляхи застосування ПЗНП у самостійній роботі студентів (СРС), зокрема мультимедійних комплексів самостійної роботи (МКСР) у підготовці майбутніх учителів математики.

Виклад основного матеріалу. Ефективність застосування ПЗНП у СРС значною мірою залежить від доцільності їхнього дидактичного використання.

У процесі практичного використання ПЗНП, а також розробленого нами в дисертаційному дослідженні МКСР було встановлено, що їхні дидактичні можливості мають сприяти:

- кращому засвоєнню знань, формуванню вмінь і навичок;
- підвищенню інформативної ємності та наочності;
- можливості індивідуалізації і диференціації СРС під час вибору студентом темпу і обсягу вивчення навчального матеріалу, поділу завдань за рівнями складності;
- розширенню можливостей контролю зі зворотним зв'язком і діагностикою, підвищенню його об'єктивності;
- підсиленню мотивації СРС;
- формуванню креативності, розвитку творчої активності студентів;
- створенню позитивної психологічної атмосфери під час СРС.

Слід зазначити, що практичному застосуванню ПЗНП у СРС має передувати вивчення загальної класифікації цих продуктів, їхніх характеристик та можливостей.

На основі аналізу педагогічної літератури з даної проблеми та ПЗНП, які застосовуються в СРС, нами наводиться узагальнена класифікація таких комп'ютерних програм та їхні функції.

1. *Тренувальні.* Призначені головним чином для закріплення ЗУН, передбачають попереднє засвоєння теоретичного матеріалу, часто мають лінійну структуру. В процесі вивчення навчальних дисциплін можуть використовуватися для відпрацювання методів розв'язування прикладів, задач, побудови геометричних фігур, графіків тощо. Як правило, дозволяють регулювати рівень складності завдань, швидкість роботи. Ефективність таких програм є відносно невисокою, що дало підставу тим, хто ототожнює комп'ютерне навчання з використанням програмованого навчання (що є неправомірним) говорити про обмежені можливості застосування комп'ютера у навчальному процесі.

2. *Наставницькі.* Орієнтовані переважно на засвоєння нових понять, як правило мають розгалужену структуру. Багато з них працюють у режимі, близькому до програмованого навчання за розгалуженою програмою. Навчання ведеться у формі діалогу. Після пред'явлення нового навчального матеріалу можуть задаватися запитання для перевірки якості його засвоєння.

3. *Довідникові.* Побудовані на ідеях і принципах когнітивної психології. забезпечують доступ до баз даних, знань шляхом пред'явлення списку ключових ознак. Часто мають функції розширеного пошуку, гіпертекстові посилання.

4. *Контролюючі (тестові, діагностуючі).* Призначені для визначення ступеню володіння навчальним предметом: перевірки рівня ЗУН, якості засвоєння навчального матеріалу. Завдання можуть включати вибір відповідей із низки запропонованих, формулювання власної відповіді тощо.

5. *Допоміжні.* Включають цілу низку продуктів спеціального призначення для автоматизації процесу засвоєння навчального предмету: інструментальні, сервісні програми, ПЗНП для керування ходом навчального процесу, роботи з базами даних, редагування текстів, вивчення клавіатури, виконання розрахунків та ін.

6. *Навчально-ігрові.* Призначені для „програвання” навчальних ситуацій (наприклад, з метою формування вмінь приймати оптимальні рішення або відпрацювання оптимальної стратегії дій).

СРС є одним з найважливіших елементів навчання у ВНЗ. Це пов'язано з тим, що в умовах постійного скорочення кількості навчальних годин з окремих дисциплін, викладач під час проведення лекцій організовує і спрямовує роботу студентів, ретельно зупиняючись лише на складних, ключових питаннях тем і розділів, що вивчаються.

Правильна організація самопідготовки студентів має вирішальне значення для розвитку самостійності як однієї з провідних рис особистості фахівця з вищою професійною освітою. В процесі цього СРС виступає засобом, який забезпечує: свідоме і міцне засвоєння знань з дисципліни, що вивчається, оволодіння способами і прийомами самоосвіти, розвиток потреби у самостійному поповненні знань.

Самопідготовка сприяє формуванню високої культури розумової праці, набуттю прийомів і навичок СРС, умінь розумно витратити та розподілити свій час, накопичувати та засвоювати інформацію, необхідну для успішного навчання і професійного становлення. Вона розвиває в студентів такі якості, як організованість, дисциплінованість, ініціативність, волю; виробляє розумові уміння і операції (аналіз, синтез, порівняння, зіставлення та інші); навчає самостійному мисленню, дозволяє сформувати свій власний стиль роботи, який найбільш повно відповідає особистісним нахилам і пізнавальним навичкам кожного студента.

Згідно з розробленою в дисертаційному дослідженні моделлю особистісно зорієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів математики, ми використовували різні форми організації СРС. Розглянемо особливості їхнього застосування в межах цієї моделі.

Робота з друкованими виданнями: підручниками, практичними посібниками та іншими видами навчальної літератури. У процесі цього в багатьох студентів виникають об'єктивні труднощі, пов'язані з тим, що нині в бібліотеках немає достатньої кількості наукової літератури з навчальних дисциплін, тим більше, виданої українською мовою. Студенти змушені шукати рекомендовану викладачами літературу в різних бібліотеках міста, або користуватися нею по черзі. Усе це перешкоджає якісному та своєчасному засвоєнню навчального матеріалу.

Для виходу з цієї ситуації ми запропонували два шляхи. Перший – це розробка власних навчально-методичних посібників з курсів, які вивчаються, особливо нових, та видання їх у достатній кількості, щоб забезпечити потреби студентів університету.

Інший шлях – це підготовка електронних версій лекцій викладачів і розміщення їх на сервері університету, завдяки чому студенти під час самопідготовки можуть ще раз самостійно опрацювати прослуханий навчальний матеріал. Все це знімає гостроту проблеми пошуку літератури або навчального матеріалу з дисциплін, що вивчаються.

Нині накопичений достатній досвід і досягнутий певний рівень знань, зазначає В.А. Вуль [5, с. 531-532], для того, щоб реально поставити проблему створення мережевої електронної бібліотеки як для окремого ВНЗ, так і для системи вищої освіти великого міста і регіону. Принципово ніщо не заважає використанню такої бібліотеки школярами старших класів середньої загальноосвітньої школи (СЗШ) й учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Ніщо також не заважає розширити територіальні межі дії такої бібліотеки до масштабів всієї країни.

Якщо звернутися до зарубіжного досвіду, то слід згадати спеціалізовану *загальноєвропейську* мережеву електронну бібліотеку, в якій зберігаються дисертації з літератури, історії, юриспруденції й інших гуманітарних наук. Бібліотека за порівняно невелику (за зарубіжними мірками) плату (від 100 до 200\$ в рік) надає своїм читачам абонемент на право мережевого доступу до видань. Вона досить популярна серед випускників Європейських університетів, стажистів і студентів старших курсів гуманітарних спеціальностей. Щось подібне, але більш універсальне з тематики і орієнтоване на всіх студентів, а може бути, і на старшокласників, що збираються продовжити освіту і, які цікавляться сучасними проблемами науки і техніки, може бути створено і в нашій країні. Які саме існують об'єктивні передумови для постановки такого завдання?

Нині рівень комп'ютеризації більшості як технічних, так і гуманітарних ВНЗ є певною мірою високим. Усі ВНЗ оснастилися сучасними комп'ютерами. Навчальні класи з такими комп'ютерами забезпечують використання сучасних програмних засобів, працюють з мультимедійними програмами практично будь-якого ступеня складності.

Практично всі ВНЗ, наскільки свідчать видання МОН України, підключені до глобальної мережі INTERNET. У кожній освітній установі вищої школи функціонують локальні мережі. Таким чином, завдання полягає в тому, щоб забезпечити принципову можливість віддаленого доступу студентів до електронних бібліотек будь-якого ВНЗ, а не лише „свого”.

Значний інтерес представляє організація на базі електронних бібліотек окремих ВНЗ єдиної розподіленої бази електронних видань з віддаленим доступом. Крім очевидних переваг такої інтегрованої структури вона з’явилася б прикладом і прообразом інтегрованої освітньої електронної бібліотеки в межах всієї країни. Кожний ВНЗ був би реально знайомий з викладанням в інших навчальних закладах країни і міг би застосувати в своїй практиці всі кращі інновації.

Така бібліотека забезпечила б реальну можливість уніфікації навчання у ВНЗ, також і в старших класах СЗШ, створила б інформаційну основу для введення *єдиної системи тестування випускників середніх шкіл*. Нарешті, це привело б до помітного підвищення не лише рівня комп’ютеризації освіти, а й якості середньої і вищої освіти в цілому.

З чого ж, на нашу думку, слід розпочати розробку такої системи. Мабуть, з її першої ланки – електронної бібліотеки окремого ВНЗ. Читальний зал такої бібліотеки може бути окремим класом комп’ютери в якому зв’язані в локальну мережу (рис. 1). До такої мережі можна підключити всі решту комп’ютерних класів, щоб електронну допомогу можна було використовувати в процесі виконання лабораторних робіт, проведенні лекційних і практичних занять, під час самостійної роботи студентів.



Рис. 1. Структура електронного читального залу на основі локальної мережі.

Другий етап створення електронної бібліотеки окремого ВНЗ полягає в тому, щоб зробити її доступною для студентів через глобальну мережу, тобто організувати до неї віддалений доступ. Для цього організовується бібліотечний Web-сервер, який взаємодіє з атрибутивною базою даних *електронних* видань на основі CGI-технологій [4, с. 125]. ВНЗ в даному випадку може акумулювати функції провайдера для надання можливості студентам працювати з навчальними електронними виданнями в домашніх умовах. Можливий варіант, коли на сайті ВНЗ спеціальний розділ наданий електронній бібліотеці. Для роботи з електронними ресурсами може використовуватися система паролів і стягуватися незначна абонентна платня (вона може також включатися і у вартість навчання).

У такій електронній бібліотеці доцільно накопичувати (переводити на електронні носії математичні раритети) електронну математичну літературу, курсові, дипломні роботи, математичні реферати студентів.

Ще одним шляхом підвищення ефективності СРС в умовах індивідуалізації навчання є використання комп’ютерних мереж, а саме, INTERNET, для пошуку необхідної інформації, а також

використання *електронних підручників*, які теж можна відшукати в INTERNET або на серверу університету. Це сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, зміцнює їхні практичні навички використання комп'ютерних мереж для потреб навчально-пізнавальної діяльності. В процесі цього, обсяг та глибину необхідних ЗУН кожний студент сам собі визначає в залежності від індивідуального рівня інтересів та ступеня спроможності засвоєння знань.

Підготовка повідомлень, співдоповідей на лекціях, рефератів передбачає роботу студентів у бібліотеках, у тому числі електронних бібліотеках або, як зазначалося вище, з використанням комп'ютерних мереж.

СРС за комп'ютером із апаратним та програмним забезпеченням може бути пов'язана з роботою із МКСП; написанням програм для розв'язування задач, використовуючи системи програмування, що вивчаються на даному етапі; виконанням завдань пошуку необхідної інформації в INTERNET; розробкою проєктів, написанням курсових і дипломних робіт і з деякими іншими типами завдань, вона може організовуватися в університеті після закінчення планових занять, вдома, якщо в студента є комп'ютер, або в INTERNET-клубах, яких у містах нині є досить багато. СРС на комп'ютері сприяє зміцненню практичних умінь і навичок використання комп'ютерної техніки майбутніми вчителями математики у практичній діяльності.

Самотестування є одним з найважливіших видів СРС в умовах особистісно зорієнтованої системи навчання. Під тестуванням розуміють можливість студента самостійно пройти тренувальні тести з певних розділів навчальних дисциплін і одержати оцінку своїх ЗУН за допомогою спеціально розроблених автоматизованих навчально-тестуючих програм. Такі програми для дисциплін математичного циклу ми почали розробляти і розміщувати на сервері університету. Вони містять завдання, подібні до тих, які будуть запропоновані студентам під час контрольних робіт, заліків та іспитів. Тоді, напередодні контрольного заняття, студент має змогу самостійно оцінити рівень власних досягнень і зробити відповідні висновки.

Іншою дієвою формою допомоги студентам в їхній самостійній роботі є *консультації*. Згідно з запропонованою нами методикою, їх необхідно проводити у вигляді активної бесіди, під час якої викладач і студенти повинні мати однакові права щодо спілкування стосовно змісту навчального матеріалу, що вивчається. Викладач має робити наголос на тому, як краще готуватися до заліків або іспитів з того чи іншого предмета. Студентам, які мають слабку підготовку, треба надати індивідуальну допомогу.

Під час проведення консультацій доцільно згадати зміст та структуру навчального курсу, звернути увагу на найскладніші розділи і теми та рекомендувати методику роботи над ними, дати відповіді на слабо засвоєні студентами питання.

Особливо варто зосередитися на питанні оптимального застосування *методу проєктів* як засобу активізації СРС у процесі вивчення навчальних дисциплін в умовах особистісно зорієнтованої системи навчання. Метод проєктів є однією з технологій особистісно орієнтованої системи навчання [2] і передбачає диференційований підхід до навчання з урахуванням рівня інтелектуального розвитку студента, його здібностей та нахилів, а також глибини знань.

Метод проєктів – це спосіб досягнення дидактичної мети шляхом детальної розробки проблеми, яка має завершитися реальним презентабельним результатом, належним чином оформленим. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у практичній діяльності. На думку науковців, щоб досягти такої мети потрібно навчити студентів самостійно мислити, окреслювати й розв'язувати проблеми, інтегрувати знання з різних навчальних дисциплін, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати наслідки реалізації різних варіантів розв'язання проблеми.

Однією з форм організації СРС, на думку Г.А. Бобровича є проєктна діяльність або метод проєктів. В основу останнього ним покладено розвиток пізнавальних навичок, умінь самостійно конструювати свої знання й орієнтуватися в інформаційному середовищі, розвиток критичного мислення [3].

Як зазначає науковець, метод проєктів завжди орієнтований на самостійну діяльність – індивідуальну, парну, групову, яка виконується протягом певного проміжку часу. Метод проєктів завжди передбачає розв'язання якоїсь проблеми, що, в свою чергу, призводить до використання сукупності різноманітних методів та засобів навчання, з одного боку, а з іншого, – дає змогу інтегрувати знання та уміння із різноманітних сфер науки, техніки, технології, творчих областей [3, с. 25].

Проект – це спеціально організований педагогом і виконаний студентом (або групою) творчий інтелектуальний продукт, який передбачає реалізацію комплексу дій, виконавець яких самостійно обирає алгоритм та засоби розв’язування поставленого завдання, несе відповідальність за свій вибір і результат праці. Сучасні дослідники розглядають метод проектів як педагогічну технологію, орієнтовану не на інтеграцію фактичних знань, а на їхнє застосування й надбання нових (у тому числі шляхом самоосвіти) [9].

Метод проектів має метою:

- *навчити:*

- самостійному досягненню поставленої мети, конструюванню одержаних знань;
- передбачати міні-проблеми, які належить у процесі цього розв’язати;

- *сформувати уміння та навички:*

- орієнтуватися в інформаційному просторі;
- знаходити джерела інформації та вміння її обробляти;
- дослідницької роботи, навчального спілкування в творчій групі;
- презентації одержаних знань і досвіду.

Формами діяльності творчих груп викладачів і студентів є створення інформаційних навчальних проектів, в основу яких покладено гіпертекстову технологію (електронні підручники, довідники з навчальних предметів, методичні розробки з теми), демонстраційних (із використанням засобів мультимедійних технологій), контролюючих (тестових) програм у середовищах програмування [8, с. 158], розробку та розміщення у глобальній (локальній) мережі інформаційних (тематичних) Web-сайтів навчальних закладів із використанням спеціальних редакторів документів HTML.

Виконання проектів студентами, на думку західного психолога й педагога Д. Фрайд-Буса, є само по собі мотивуванням навчально-пізнавальної діяльності студентів, тому що останні роблять персональні інтелектуальні інвестиції в проект і бачать реальні результати своєї діяльності, а також мотивацією служить і те, що вони постійно працюють над вдосконаленням власних технологій, ЗУН оперування комп’ютерними програмами й INTERNET-ресурсами [11].

Під навчальним телекомунікаційним проектом ми розуміємо, зазначає Є.С.Полат, спільну навчально-пізнавальну, дослідну, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, організовану на основі комп’ютерної телекомунікації, що має загальну проблему, мету, погоджені методи, способи діяльності, направлену на досягнення спільного результату діяльності, що реалізується у вигляді деякого спільного продукту [10, с. 229].

Проект як метод навчання – проблемна ситуація, що реально існує, яку обирають студенти через зацікавленість самостійно знаходити шляхи повного або часткового її розв’язання. Тематика проектів визначається практичною значущістю та доступністю їхнього виконання. Поставлена проблема має приваблювати формулюванням, стимулювати бажання та потребу СРС.

Проект може бути *підсумковим*, коли за результатами його виконання оцінюється рівень навчальних досягнень із вивченої теми, й *поточним*, коли шляхом самоосвіти та через проектну діяльність опрацьовуються окремі тематичні модулі.

Дослідження засвідчують, що проект – це певний підсумок, самостійний розвиток набутих умінь і навичок, застосування одержаних знань, але на новому, продуктивному, пошуковому, творчому рівні. Проектний метод активізує пізнавальні здібності, розкриває творчі можливості, враховує інтереси студентів. Але ним не варто зловживати. Кожне заняття не може бути вільним і враховувати лише інтереси студентів, тому що це позбавляє процес навчання систематичності і значно знижує рівень навчання. Метод проектів – це спеціальна форма навчання, яку, як засвідчують дослідження, бажано застосовувати, в основному, під час СРС, написанні курсових та дипломних робіт або під час виконання практикуму.

О.М. Коберник зауважував, що „під час добору проекту треба прагнути до того, щоб він містив у собі ті знання і вміння, якими вже оволодів учень протягом року. В цьому разі здійснюється самостійне перенесення знань і вмінь на конкретний об’єкт (проект)” [7, с. 43].

Дослідження засвідчують, що можливими формами і методами організації проектної діяльності під час вивчення навчальних дисциплін можуть бути:

– виконання проектів у малих групах або індивідуально (в основному, під час виконання планових практичних робіт);

- закріплення навчального матеріалу з конкретних тем у вигляді творчого завдання або підсумкове повторення у вигляді проекту (під час виконання контрольних, написання курсових та дипломних робіт із фахових дисциплін або методики їхнього викладання);
- використання „типових навчальних проектів”.

Для оптимальної організації навчального процесу під час проведення практичних занять доцільно, щоб більша частина навчальної групи виконувала один „типовий” навчальний проект, а декілька, обдарованих студентів працювали над своїми оригінальними проектами. Загальна ідея таких навчальних проектів – цікава задача, для розв’язання якої потрібні знання як із навчальних предметів, так і практичні навички використання комп’ютерів. Крім того, виконання й оформлення таких проектів потребує від студентів умінь працювати з різноманітним програмним забезпеченням: текстовими редакторами, електронними таблицями, системами керування базами даних, системами програмування тощо.

Дослідження переконують, що запропоновану проектну діяльність у малих групах (за бажанням студентів) було б доцільно поширити й на виконання курсових та дипломних робіт із подальшим їхнім груповим захистом.

Написання курсових робіт. Згідно із запропонованою нами моделлю, тема курсової роботи попередньо обговорюється з кожним студентом індивідуально. Вона вибирається зі списку, затвердженого кафедрою, але з урахуванням індивідуальних здібностей та нахилів кожного студента, а також рівня поглиблення навчального матеріалу.

Запропонована нами модель особистісно орієнтованого підходу у професійній підготовці майбутніх учителів математики містить *контрольно-регулятивний* та *оцінно-регулятивний* структурні компоненти, детальну характеристику яких ми розглянемо нижче.

Одним із найголовніших завдань педагогічної діяльності викладача є планування контролю за якістю ЗУН студентів, розробка змісту, форм і методів його проведення, аналіз результатів цього контролю за допомогою корекції змісту професійної освіти, методичних прийомів, форм організації діяльності студентів на заняттях, а також під час самостійної роботи [6]. Під час проведення аналізу контролю знань особливо важливим є накопичення інформації про динаміку якості ЗУН, вироблення засобів щодо усунення помилок, певних труднощів у процесі засвоєння навчального матеріалу.

У майбутньому на заміну застарілої білетної системи повинна прийти рейтингова оцінка (індивідуальний коефіцієнт), яка дозволяє визначити рівень розвитку і професійної придатності кожної особистості. Єдиним діагностичним засобом має стати комплексне кваліфікаційне завдання, яке включало б задачі та еталони їхнього розв’язку. Сукупність таких задач складатиме фонд комплексних кваліфікаційних завдань з певної спеціальності. Кожний студент має виконати таке комплексне кваліфікаційне завдання і прилюдно захистити його. Якість виконання завдання має визначатися за допомогою індивідуального коефіцієнту (рейтингу). Використання рейтингової оцінки контролю підготовленості фахівців дозволить об’єктивно судити про його особистісний рівень готовності до виконання професійних обов’язків у майбутньому.

Згідно з вітчизняним досвідом використання рейтингових оцінок можна виділити такі їхні типи:

- поточний рейтинг – за результатами роботи на практичних, лабораторних заняттях;
- семестровий рейтинг – за результатами складання заліків та семестрових іспитів (семестровий рейтинг обов’язково має враховувати поточний);
- випускний рейтинг – за результатами захисту дипломних робіт і складання державних іспитів із урахуванням семестрового рейтингу [1].

За потреби МКСР може бути використаний для СРС під час самопідготовки. СРС з МКСР необхідна для поглиблення загальних знань, для виконання додаткових, творчо-пошукових, дослідницьких завдань, у процесі виконання письмових робіт, у випадку пропуску занять чи одержання низької оцінки під час контрольного опитування.

Під час виконання науково-дослідних робіт, написання рефератів студенти можуть самостійно вивчати навчальний матеріал, який зберігається в базах даних і базах знань. Передбачається СРС з ПЗНП у ході виконання курсових і дипломних робіт. Студент може скористатися інформаційним модулем для повторення теорії, закріплення навчального матеріалу, для пошуку довідкової інформації.

Використання МКСР у СРС сприяє розвитку творчого мислення, підвищенню інтелектуального рівня студента ініціює самоорганізацію практичної і дослідницької діяльності, розвиває вольову сферу у

досягненні навчально-пізнавальних цілей, дозволяє робити самоконтроль і самокорекцію ЗУН, сприяє індивідуалізації навчання.

Розроблену в ході дисертаційного дослідження модель СРС, що здійснюється з використанням ММТ представлено на рисунку 2.



Рис. 2. Модель СРС з використанням ММТ.

Вищевикладене дозволяє зробити **висновок** про те, що розроблена методика комплексного застосування ММТ дозволяє використовувати МКСР у процесі навчання на лекціях, практичних заняттях, у самостійній навчальній діяльності, під час виконання курсових і дипломних робіт.

Проведені дослідження засвідчили, що МКСР можна використовувати як засіб інформаційно-методичного забезпечення й керування СРС; інформаційно-пошукової діяльності у процесі закріплення навчального матеріалу; візуалізації навчальної інформації під час роботи з комп'ютерними моделями; автоматизації процесів контролю і (або) корекції результатів навчальної діяльності.

Наведена методика проведення СРС із використанням МКСР:

- передбачає максимальне використання ММТ для поліпшення якості навчання;
- є одним із засобів індивідуалізації і диференціації СРС, підвищення її ефективності за допомогою засобів мультимедіа;
- має високий ступінь переносу на методику навчання із застосуванням ММТ інших дисциплін;
- сприяє скороченню часу повідомлення необхідної навчальної інформації;

- автоматизує процеси контролю знань;
- стимулює проблемно-пошукову і самостійну навчально-професійну діяльність;
- забезпечує формування й удосконалення ЗУН з пошуку і переробки різної інформації.

Література:

1. Андрощук А.О. Рейтингова технологія оцінки знань у навчально-виховному закладі // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 86-91.
2. Белухина Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций. – Часть 1. – М., 1996. – 297 с.
3. Бобровиц Г.А. Метод проектов как способ организации самостоятельных занятий // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми: Зб. наук. пр. – Випуск 5 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – С. 23-28.
4. Вуль В.А. CGI-технологии и удаленный доступ к базам данных // Вы и Ваш компьютер. – 2001. – № 10.
5. Вуль В.А. Электронные издания. – СПб.: БХВ-Петербург, 2003. – 560 с.
6. Житницький М.И. Эффективность процесса обучения в высшей школе. – Ленинград, 1985. – 207 с.
7. Коберник О.М. Розробка творчих проектів на уроках технічної праці // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2002. – № 1. – С. 41-45.
8. Обрізан К.М. Програмні засоби навчального призначення // Інформатизація середньої освіти: програмні засоби, технології, досвід, перспективи / За ред. В.М. Мадзігона, Ю.О. Дорошенка. – К.: Педагогічна думка, 2003. – С.156-165.
9. Полат Е.С. Метод проектов в современной школе // Информатика и образование. – 2001.– № 4. – С. 18-20.
10. 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. – 416 с.
11. Fried-Booth D. Project work. – Oxford University Press? 1986. – 124 p.

УДК 372,8: 687.016.5.

*Л.А. Корницька
м. Хмельницький, Україна*

ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ЕТНОДИЗАЙНУ

Професійна підготовка інженерів-педагогів швейного профілю, враховуючи нові тенденції розвитку національної системи освіти потребує теоретичного осмислення і практичного оновлення змісту їх професійної підготовки, потребує доповнення її елементом етнодизайну і впровадження його в блок спецдисциплін та інтеграції з іншими навчальними дисциплінами.

Освіченість народу і нації завжди виростала з міцного коріння етносу, без якого неможливий розвиток культурних ознак нації, тому посилення етнокультурного елемента в професійному становленні фахівців, впровадження українознавчих цінностей у зміст технологічної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю, дасть змогу молоді долучитися до культурно-національної спадщини, як невичерпного джерела у всіх сферах буття, а також буде сприяти формуванню у них національної самосвідомості. Адже досвід світової й вітчизняної філософської, психологічної і педагогічної думки минулого переконливо доводить, що система освіти молоді повинна ґрунтуватись на національних коренях, що об'єднують у собі основи як матеріальної так і духовної культури народу.

Як відзначила, аналізуючи досвід розвитку різних країн світу, у своїй статті «Національні цінності у вихованні сучасної молоді» доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки державного педагогічного університету ім. І. Франка м. Дрогобич – М.М. Чепіль: «що у всіх народів, які досягли успіху у своєму поступі, є національна ідея, а з позиції сьогодення складовою української ідеї є дії, спрямовані на формування української народності, нації, національного характеру, національної свідомості, національного світогляду» з чим ми безапеляційно погоджуємося і тому пропонуємо впровадити у зміст професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю елемент етнодизайну, що базується на поглибленому вивченні етнічних джерел українського національного костюма,

звичайно, в контексті розвитку європейської моди та технологічних процесів, що супроводжують процес створення одягу, з подальшим використанням цих знань у дизайні вже сучасних форм одягу з застосуванням етнічних елементів.

Ті форми, котрі відображають світогляд народу, стають образами духовної сутності цього народу і зразками для наслідування [2, с. 46], що має місце саме в народному мистецтві, та в більшій мірі – декоративно-прикладному, до якого, власне, й відноситься народний костюм. Настає час переосмислення дизайну в контексті практики національного формотворення кожної нації. Бути в майбутньому – це значить обрати національне формотворення [2, с. 44].

Ця ідея, тобто створення одягу на традиціях формотворення народного костюма не є новою. Ще на початку минулого сторіччя про це широко говорилося в мистецьких колах художників та спеціалістів, що мали відношення до створення одягу, відзначався багатий потенціал народного костюма, що являється своєрідним кодом культури кожного народу.

У Росії званою пропагандисткою, в кращому розумінні цього слова, створення нового костюма за традиціями народного одягу була Надія Ламанова, яка започаткувала школу радянського моделювання, що базувалась на органічному поєднанні тенденцій європейської моди і національних традицій. В 1925 році її моделі за мотивами російського народного костюма одержали Гран-прі на Всесвітній виставці в Парижі.

Якщо звернутися до більш давніх часів, то можна відзначити, що навіть Велика імператриця Катерина II, німкеня за походженням, посівши престол Російської імперії вводила в свій царський гардероб елементи народного російського костюма. Це був своєрідний політичний хід, що демонстрував наближення до народу, ідентифікацію з ним.

Підвищений інтерес до етнічних мотивів і використання їх у сучасному одязі знову виник на передодні Другої Світової війни, а саме в другій половині тридцятих років. У Європі відчувалась тривога, передчуття небезпеки власної державності для кожної європейської країни з боку Німеччини, що й не забарилося відбитися на моді тих часів. Звернення до традицій власного народу відображалось в ескізах модних пропозицій з етнічними елементами в одязі, мабуть таким чином, десь на підсвідомості, відбувався неусвідомлений опір чужоземній погрозі.

В Україні національна ідея, що завжди перебувала під загрозою знищення, була з покон віку, можна сказати генетично присутньою в колах української інтелігенції, яка більшою мірою, ніж інше населення наближалась до європейських стандартів у моді, але ніколи не зливалась з ними, підкреслено вводячи в європейський стиль одягу етнічні елементи. Про це можуть свідчити портретні зображення знаних діячів української культури, таких як: І. Франко, Леся Українка, М. Коцюбинський, М. Лисенко та інші.

У журналі «Наша хата», що випускався у Львові в тридцяті роки двадцятого сторіччя, поруч з рисунками нової віденської чи паризької моди, пропонувались моделі відомої діячки української культури, художниці Олени Кульчицької, створені на традиціях українського національного костюма [3, с. 9]. Таким чином можна відзначити, що через костюм, через елементи етнічного характеру в ньому часто підкреслювався зв'язок з національною ідеєю.

Поступ технократичної цивілізації з її глобалізацією всього простору, зробила людину додатком технічного прогресу, відірвавши її від коренів, а як відомо і співається в одній з пісень Ніни Матвієнко: “Без коріння саду не цвісти”. “Перемога цивілізації, перш за все, у відриві від національних коренів” – визначав філософ Шпенглер.

Світ медіа, світ комунікацій відкрив всі кордони перш за все в головах людей, розширив можливості інтеграції, але повна асиміляція була би згубною. Традиції та інші культурні феномени, як неповторний скарб потрібно зберігати й оберігати, вислолював свою думку дизайнер Ханес Ветштайн зі Швейцарії в одному з інтерв'ю [4, с. 4].

Щоб стати справжніми спадкоємцями своєї культури, потрібно знов і знов звертатися до її витоків. Ще один із знаних дизайнерів Ісао Хосое, японець, що живе і прає в Італії, відзначав: „Парадоксально, але для того щоб повернутися до витоків, треба спочатку від них відійти”. Ми занадто відійшли від витоків і про це красномовно демонструє наступ цивілізації і відступ від культури, що вже виступає загрозою для наступних поколінь, тому й хочемо знайти раціональне, те загублене зерно, яким володіли наші предки.

В.М. Руденко зазначає, що сучасний етап розвитку суспільства тісно пов'язаний з глобалізацією, яка охоплює наймогутніші інтеграційні процеси, що несуть величезні переваги, але водночас таять у собі небачені раніше небезпеки для розвитку державних освітніх систем, національних культур і традицій. Далі вона пише: “Результати побічних дій глобалізації підривають концепцію “культурної нації”, оскільки нівелюють освіту і культуру, що є невід’ємними частинами національної держави в межах національного ядра цінностей” [5, с. 47].

Але поступ цивілізації не зупинити – це неможливо, але напевно, можна і потрібно через освіту, через розвиток кращих якостей особистості, розкриття її творчого потенціалу виховувати людину культурну з духовно-ціннісними орієнтирами, щоб вона була достойною називатись людиною в повному розумінні цього слова.

Саме тому, вища школа в Україні зорієнтована на відновлення національних освітніх традицій та примноженню досвіду, відтворенню інтелектуального духовного потенціалу нації, через розвиток кращих якостей особистості.[6, с. 24].

Теоретичні засади національного виховання і положення про національну культуру як соціального явища, що формують етнічне коріння нації розглядалися в працях Р.Захарченко, Д. Тхоржевського, М. Стельмаховича, Б. Ступарика. Національне відродження та ідея державності завжди була присутньою в думках і діях кращих представників нації, тому сьогодні, вже в незалежній та самостійній державі, так широко говориться про національну ідею вищої освіти, зміст якої в збереженні й примноженні національних освітніх традицій .

Українська національна ідея теоретично обґрунтована в працях М. Грушевського, Д. Донцова, М. Міхновського, І. Франка та інших діячів філософської і педагогічної думки. Національне виховання розглядалося ними як природна потреба нації, що має вирости з її традицій і культурного стану.

Знання історичних та культурних надбань свого народу не тільки підносить національну гідність, вони потрібні для використання кращих традицій у будь-якій практиці сьогодення. Протягом століть народом формувалися цінності, які дали витoki багатьом реаліям сьогодення, а подекуди і зараз збагачують наше життя. Лише зберігаючи національну неповторність, можна зробити внесок у загальну скарбницю народів, тому, що справжня інтеграція можлива лише на терені кращих національних надбань. Етнографічні особливості того чи іншого народу – важлива складова світової культури [7, с. 7].

З тих пір, як Україна стала самостійною державою, дизайнери світової моди також почали цікавитись її самобутнім етносом. Колекція Поля Гот’є за мотивами українського народного одягу, що демонструвалась в Києві весною 2005 року, довела, що народні традиції в сучасній інтерпретації є невичерпними.

Культурна спрямованість освіти ставить проблему розробки й впровадження технології навчання і виховання. Її особливість полягає в передачі певного змісту та формуванні відповідних вмінь і навичок, а перш за все, в розвитку творчої індивідуальності.

Професійне навчання майбутніх інженерів-педагогів швейного профілю з урахуванням їхніх художніх знань і вмінь, що ґрунтуються на засадах етнодизайну, дасть змогу наблизити студентів до культурологічних витоків, з урахуванням художніх традицій минулого, зокрема декоративно-прикладного мистецтва у формуванні нової свідомості, через глибинне вивчення, опрацювання і відтворення в новій якості, засобами сучасного дизайну, відновлення народних традиційних ремесел і впровадження їх у життя через професійну підготовку.

Дизайн (з англ. задум, проект) – це творча діяльність, метою якої є формування гармонійного предметного середовища, що найкращим чином задовольняє матеріальні і духовні потреби людини [8, с. 37]. Теоретичною основою дизайну є художнє проектування. Мистецтво створення костюма як утилітарної речі та одночасно художнього твору, називають дизайном костюма.

Костюм на відміну від інших творів архітектонічного мистецтва має найбільш тісні зв’язки з людиною, отже, він у більшій мірі, ніж інші предмети може впливати на естетичне виховання людини.

Дизайн або “технічна естетика”, або “промислове мистецтво” є рівнозначними поняттями і як видно з останнього терміну, передбачає виготовлення виробів виключно промисловим способом і значить мусить включати в себе інженерні знання, тому що це створення промислових утилітарних речей, а також – художні знання і навички, тому, що ці речі мусять нести художнє навантаження, тобто мати естетичну цінність. Речі, щовиготовляються традиційними способами і несуть в собі як утилітарне, так і художнє значення для людини – відносять до декоративно-прикладного мистецтва.

Виготовлення одягу може здійснюватися як чисто промисловим способом, так і включати в себе ручні види робіт. До сьогоднішнього дня в уставі “Синдикату французької високої моди” зазначено, що лише 30% машинних строчок допускається під час виготовлення моделей “від кутюр” [10, с. 62].

Декоративно-прикладне мистецтво більш наближене до народного, тому що включає в себе семантику певного етносу, сюди входять і матеріали, і способи їхнього декорування, і характер створення форми, і символічний зміст орнаментів тощо.

Протягом ХХ століття з деякою періодичністю в промисловому виробництві використовувались етнічні елементи. Тому в кінці ХХ на початку ХХІ століття виник новий термін, що має назву “Етнодизайн”, тобто високотехнологічне промислове виробництво з застосуванням новітніх матеріалів в поєднанні з етнічними елементами, що надають виробам неабиякої привабливості, образності і наближають людину до тих витоків, від яких вона встигла відійти в силу вищезгаданих причин. Стиль з використанням етнічних елементів має декілька назв: “Етнічний”, “Фольклорний”, “Кантрі”. На початку третього тисячоліття етнічна тема не тільки залишається популярною серед творців високої моди, які черпають своє натхнення з джерел народної творчості, а й поступово входить в одяг елітної молоді, що є гарним знаком. Етнографія не лише звернена у минуле, вона прокладає шлях у майбутнє.

У педагогічному сенсі тема етнодизайну для інженерів-педагогів швейного профілю, також є актуальною, тому що несе в собі більш культурологічне навантаження, зближення з історією свого народу, розвитком його народного мистецтва, а з ним і традицій, що підвищує загальний культурний рівень студентів, збагачує молодь духовно, сприяє повноцінно опанувати багатовіковим творчим досвідом, вона, таким чином, наближає зміст інженерно-педагогічної освіти до народної педагогіки, яка передбачає передання наступним поколінням соціального досвіду, норм поведінки і суспільних традицій; виявляється в моральних законах і звичках, що закріплені в існуючих національно-культурних традиціях; спирається на загальнолюдські норми, правила виховання і навчання людей [11, с. 37]. На такій основі формується ставлення людини до світу, до людей, до самої себе, у цьому виявляється потенційна сутність виховного впливу етнокультурних традицій.

Виходячи з цього можна окреслити низку завдань, що стосуються проектування змісту технологічної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю з використанням елемента етнодизайну та впровадження у зміст професійно зорієнтованих спецдисциплін таких, як: “Спецрисунок”, “Композиція одягу”, “Конструювання одягу”, “Художнє проектування” та через них здійснювати формування художньо-творчого розвитку на засадах етнодизайну, конструкторсько-технологічної підготовки, застосування знань і вмінь етнотехнологій у процесі створення сучасних форм одягу.

Отже, підвищення професіоналізму інженерно-педагогічних кадрів пов’язане з реалізацією принципів взаємодії традицій та іновацій. У такий спосіб повино відбуватися формування загальної культури, як загальнонаціональної й національної ціннісної основи освіти. “Позитивний результат формування культури майбутнього фахівця залежить від взаємодії народного, професійного, самодіяного мистецтв” – підкреслював І.А.Зязюн [12, с. 9].

Все більшої ваги в такому контексті набувають між предметні зв’язки, використання принципів інтеграції у викладені навчального матеріалу. Головне у цьому процесі – взаємовплив освітніх іноваційних технологій. На те, “що необхідна

“інженерна” спрямованість предметів педагогічного циклу і “педагогічна” спрямованість інженерних дисциплін“, постійно наголошує І.Є. Каньковський – завідувач кафедрою теорії та методики трудового і професійного навчання Хмельницького національного університету.

Основний напрям такої діяльності в удосконаленні професійної підготовки інженера-педагога, підвищення його творчого потенціалу, тому що спеціальність інженера-педагога інтегрує в себе дві професії, і в цьому сенсі, такий фахівець мусить поєднувати в своїй професійній діяльності високий інженерний професіоналізм з педагогічним, тобто володіти високим мисленням, глибокою свідомістю і професійним розумінням цілей виховання молоді, неухильно прагнути до самовдосконалення, мати творчий ініціативний характер, здатність самостійно визначати і використовувати інноваційні технології. Якщо брати в цілому то діяльність інженера-педагога становить сукупність прийомів, що відображають теоретичні, історико-культурні, мистецтвознавчі, дизайнерські та психологічні аспекти.

Однією з передумов народження ідеї і створення нових форм сучасного одягу на основі народного костюма, це – попередній процес дослідження комплексів вбрання одягу різних регіонів України. В постійному пошуці нового часто звертаються до добре забутого старого.

Процес творчого пошуку підкоряється загальним закономірностям творчості та становить чергування свідомих і неусвідомлених етапів.

Зміст першого етапу – підготовка. На цьому етапі проходить усвідомлення задачі, ставляться цілі, ведеться етнографічний пошук. При цьому виникає домінанта, яка необхідна для вирішення поставленої задачі. Етап підготовки характеризується свідомими зузілями пошуку варіантів вирішення поставленої задачі, виділення головної мети. В процесі підготовки відбувається заглиблення, деталізація і структурування зібраного матеріалу.

Зміст другого етапу – пошук. Після структурування зібраного матеріалу виділяється той об’єкт, з яким буде проходити подальша робота. На цьому етапі студентами робиться ретельна копія відібраного для опрацювання комплексу вбрання в кольорі і проводиться його аналіз:

1) комплекс вбрання схематизується, для більш чіткого виявлення силуетної форми, пропорційних співвідношень, вивчаються лінії ритмічний стрій, динаміка – статика;

2) вивчається кольорова гамма комплексу вбрання, аналізуються їх поєднання, виявляються закономірності, визначається символічний зміст;

3) виявляються місця розташування декору, засоби декорування, символічний зміст елементів орнаменту.

Зміст третього етапу – синтез. Це етап переосмислення і синтезу відібраних якостей в нові образи. В цьому випадку застосовуються різні методи творчого пошуку:

- метод інверсії базується на свідомій відмові від наявного; потрібно відійти від копіювання, переосмислити наявне, ніби “гратися” з елементами проаналізованої, розчепленої на деталі форми;

- метод аналогії базується на застосуванні аналогічного положення для отримання нових ідей (силуету, декору, ліній, кольору тощо);

- метод стандартизації базується на класифікації, уніфікації, та типізації, наприклад відбирається певна силуетна форма, а за рахунок внутрішнього наповнення розробляється ряд моделей-пропозицій.

Методи творчої стимуляції є лише пусковим механізмом для самостійного пошуку, який здійснюється на шляху експериментальної діяльності.

Творчий характер пошуку форми сучасного костюма залежить від творчої уяви і мислення. Використовуючи народний костюм як творче джерело, потрібно вміння аналізувати, виділяти головне, схематизувати, а далі це все зібрати в єдине гармонійне ціле, тобто синтезувати, але в же в новій якості. Створити цілісну композицію сучасного костюма.

Зміст четвертого етапу – є завершальним етапом розробки сучасного одягу на основі одного з варіантів обраної етнографічної форми. Завершується розробка ідеї на етапі графічного проектування. На цьому етапі визначається призначення моделі, обирається художня система, в якій вона буде виконуватись, обираються можливі варіанти тканин і матеріалів і вже на цьому етапі продумується технологічний процес виготовлення, визначається обладнання.

Зміст п'ятого етапу – робота в матеріалі. На цьому етапі включається конструкторсько-технологічний процес. Розробляються лекала, здійснюється розкладка лекал на тканині та її розкрій, після чого деталі крою зметуються, проходить перша примірка, де уточнюються всі нюанси, далі – пошиття, кінцевий етап у виготовленні моделі. Модель проходить стадію декорування, якщо потрібно, то декорування здійснюється до кінцевого з'єднання деталей виробу.

Передпроектне дослідження, художньо-конструкторський пошук, розробка ескізів-пропозицій, активізує не тільки професійні знання, вміння і навички, але й інтелектуальні, емоційно-мотиваційні, включає креативні можливості, що в цілому сприяє ефективному досягненню творчого результату.

Така творча діяльність пов'язана з дослідницькою роботою, аналізом, конструюванням, проектуванням, розробкою нових моделей, прийняттям нестандартних рішень, потребує незалежного й оригінального мислення, високого рівня розумового розвитку, розвиненого художнього смаку, естетичного відчуття, багатой уяви. В процесі такої напруженої творчої діяльності уява об'єднується з мисленням.

Звернення до народного костюма не є механічним копіюванням старих форм, не є культивуванням старих традицій, а їхнім розвитком і збагаченням. Народний костюм включає в себе багатство елементів крою, декору, кольорових рішень, переосмислення яких використовується піл час проектування сучасного одягу. Такий одяг зберігає в собі риси етносу, його емоційної сили, притаманної народному костюму.

Звертаючись до творчості Джона Гальяно – відомого в світі кутюр'є, можна визнати його професіоналізм тим, що він ретельно вивчає техніки старовинного крою і черпає свої ідеї у старих майстрів. “Для мене, – говорить Джон Гальяно, єдиний спосіб ідти вперед – це, використовуючи сучасні технології і матеріали, довести до досконалості техніку конструювання старих майстрів”.

Весь навчальний процес підготовки інженера-педагога швейного профілю повинен ґрунтуватися на основі вивчення особливостей народного костюма, його композиції і формоутворення, трансформації, вивчення функціонального технологічного і художнього значення. З метою реалізації художнього задуму, вивчення і використання в розробках сучасних форм одягу етнографічної спадщини.

У зв'язку з вищезазначеним сформульовані завдання:

1. Систематизувати фактичний матеріал, що є в наявності, для характеристики тенденцій використання мотивів народної творчості, зокрема національного костюма;
2. Узагальнити і проаналізувати досвід моделювання одягу з використанням традиційних ознак народного одягу та декоративно-прикладного мистецтва;
3. Виявити значення мистецтва народного костюма як творчого джерела в пошуці нових рішень у процесі проектування сучасних форм одягу, з етнічними елементами.

Можна зробити висновок, що отримавши самостійну й незалежну державу, нам конче потрібно найти своє лице, а з ним й місце поруч з цивілізованими державами світу. Це може зробити лише освіта, яка сьогодні зкерована на гуманізацію і гуманітаризацію, що дасть можливість розвитку, перш за все, людських якостей особистості, духовного збагачення людини, розвитку її творчих здібностей, усвідомленню нею себе особистістю, а не гвинтиком у колесі технократичного суспільства. Вища освіта нині покликана виховувати справжнього громадянина країни, для якого потреба у фундаментальних знаннях та підвищенні професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави [6, с. 25]. Таким чином, впровадження у зміст навчання інженерів-педагогів швейного профілю етнічного елемента, дасть змогу досягти поставленої мети у формуванні професійного становлення особистості.



Література:

1. Чепіль М.М. Національні цінності у вихованні сучасної молоді // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: Зб. наук.праць. – К.: Інститут реклами, 2005. – Вип. 3. – С. 52-54.
2. Хмельовський О.М. Образологіка реклами і рекламного продукту // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: Зб. наук.праць. – К.: Інститут реклами, 2005. – Вип. 3. – С. 43-47.
3. Грицюк І.Й. Moda як вид реклами // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: Зб. наук.праць. – К.: Інститут реклами, 2005. – Вип. 3. – С. 8-9.
4. Философия дизайна в словах. Фонд «Вече Украин» – К.: Сезон дизайна, 2003. – 49 с.
5. Руденко В.М. Проблема педагогічної рефлексії культури в умовах глобалізації освіти // Розвиток особистості в полікультурному освітньому просторі. Збірка матеріалів Міжнародного конгресу – IV Слов'янські педагогічні читання. – Черкаси: Вид-во ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2005. – С.47-50.
6. Левківський К.М. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: Зб. наук.праць. – К.: Інститут реклами, 2005. – Вип. 3. – С. 24-25.
7. Культура і побут населення України: Навчальний посібник для вузів. – К.: Либідь, 1991. – 230 с.
8. Художественное проектирование: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1979. – 175 с.
9. Ніколаєва Т.В. Тектоніка формоутворення костюма: Навчальний посібник. – К.: Арістей, 2005. – 224 с.
10. Ермилова В.В, Ермилова Д.Ю. Моделирование и художественное оформление одежды. – М.: Мастерство; Издательский центр «Академия»; Высшая школа, 2001. – 184 с.
11. Сердюк О.П. Загальнодидактичні принципи формування й подання рекламної інформації у світі народної педагогіки України // Реклама і дизайн в умовах глобалізації вищої освіти та інформаційної інтеграції: Зб. наук.праць. – К.: Інститут реклами, 2005. – Вип. 3. – С.36-37.
12. Зязюн І.А. Естетична регуляція ціннісної свідомості // Професійно-художня освіта України: Зб. наук. праць – Київ-Черкаси: Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2005. – Вип.ІІІ. – С. 3-15.
13. Мизонова Н.Г. Знаки нашего времени // Текстильная промышленность. – 2003. – № 4. – С. 94.
14. Килошенко М.И. Психология моды: Учеб. пособие для вузов / М.И. Килошенко.- 2-е изд., испр. – М.: Издательство Оникс, 2006. – 320 с.
15. Moda и Стиль. Современная энциклопедия. – М.: Аванта+, 2002. – 480 с.

The artele concentrates on the meaning of the ethnic components in the training of educators majoring in sewing technology. Their influence on the cultural and creativ development of prespektive specialists is also investigated.

ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЛАБОРАТОРНОМУ ПРАКТИКУМІ З РАДІОЕЛЕКТРОНІКИ

Навчальна дисципліна „Радіoeлектроніка” за рівнем сприймання є одним із найскладніших предметів, оскільки потребує комплексних знань фундаментальних наук, насамперед фізики, зокрема закономірностей і законів, що вивчаються в усіх її розділах. Ця обставина пояснює нагальну необхідність в різному за формою та змістом арсеналі технічних засобів навчання.

Наприклад, використання плакатів, реальних демонстраційних експериментів або представлених за допомогою відеотехніки радіoeлектронних схем дає можливість відтворити статичні та яскраво виражені процеси. Тоді ж як процеси динамічні, особливо такі, що не сприймаються безпосередньо спостерігачем, а їхній перебіг формується лише в уяві, успішно можуть бути представлені з використанням комп'ютерної графіки.

Результати оцінювання рівня сприймання теоретичного курсу з радіoeлектроніки студентами фізико-математичних та загальнотехнічних спеціальностей наведено в [1]. Зокрема, використання засобів комп'ютерної графіки в забезпеченні конкретних завдань, передбачає декілька шляхів, найефективнішим з яких, на думку автора [1], є застосування спеціальних програм, котрі дають можливість відтворити моделі процесів, що протікають в складних електронних системах і які є складними для сприйняття без достатніх навичок і розвиненої системи абстрактного мислення.

Однією з таких програм є програма Electronics Workbench (EWB), що призначена для математичного моделювання електричних кіл, історія створення якої розпочинається ще з 1989 р. і успішно продовжується дотепер [2].

Деякі можливості та особливості її застосування в лекційних демонстраціях нами були розглянуті раніше [3].

Наразі більш детально зупинимося на особливостях та перспективах використання EWB в лабораторному практикумі, зокрема, в контексті кредитно-модульних технологій навчання. Насамперед зазначимо, що традиційні тенденції використання комп'ютерів у процесі викладання фундаментальних наук, зокрема в лабораторному практикумі, зводились до наступного: аналітична обробка даних лабораторного експерименту; обчислення до практичних завдань та одержання наближених закономірностей при обробці експериментальних результатів [1].

Болючим питанням сьогодення, особливо стосовно питань навчального та наукового експерименту, зокрема у вищій школі є практична відсутність оновлення матеріально-технічної бази, що пов'язане з низкою чинників, аналіз яких лежить поза межами цієї роботи. Найвні ж матеріально-технічні засоби навчання та оснащення наукових лабораторій, м'яко кажучи, є не тільки значною мірою зношеними, але й морально застарілими.

Отож, якщо зважати на тенденції і перспективи розвитку радіoeлектроніки і відповідно розширення кола питань, які вона охоплює, та необхідність висвітлення цих питань, зокрема для майбутніх учителів фізики і трудового навчання, то тут ситуація складається досить таки невтішна.

Одним із шляхів розв'язання цієї актуальної проблеми є застосування програми EWB в лабораторному практикумі, якому в процесі вивчення радіoeлектроніки відводиться особлива роль. Окрім можливостей закріпити знання з фізики та глибше освоїти питання радіoeлектроніки, лабораторний практикум привчає виконавця до активного експериментування в лабораторії, що, в свою чергу, забезпечує глибше розуміння суті радіoeлектронних процесів і їхнього фізичного змісту, розвиває уміння складати радіосхеми, користуватися різноманітною радіовимірювальною апаратурою, довідковими посібниками з радіoeлектроніки (РЕ), а також досить широко ознайомлює студента з деталями і блоками, що застосовуються також і в автоматичній та телемеханіці.

Важливим також є те, що практикум виробляє творчий підхід до розв'язання практичних проблем і привчає до аналізу та оцінки експериментальних даних.

Тому метою цієї статті є висвітлення питань щодо особливостей використання програми EWB, відмінних у відношенні до традиційних застосувань комп'ютерної техніки, про які було зазначено вище.

EWB дозволяє будувати та аналізувати будь-які електронні схеми, від найпростіших до найскладніших, а також розраховувати статичні та динамічні характеристики напівпровідникових приладів, таких як діоди, транзистори, тиристори тощо. Особливістю програми є наявність контрольно-вимірювальних приладів, які за зовнішнім виглядом і характеристиками досить наближені до їх промислових аналогів. Крім того, програма легко освоюється і є достатньо зручною в роботі.

Короткий опис системи меню EWB розглянуто нами раніше [3], тому зупинимось на конкретних прикладах застосування цієї програми при виконанні лабораторного практикуму.

Для дослідження з використанням програми EWB можуть бути вибрані електричні схеми, що стосуються тем лабораторних робіт, які не можуть бути реалізовані, зокрема, через відсутність матеріально-технічного оснащення або з якихось інших причин.

Як приклад однієї з нескладних робіт розглянемо виконання лабораторної роботи з дослідження польових транзисторів, зокрема МДН-транзистора з вбудованим каналом. В бібліотеці компонентів програми EWB МДН-транзистори з вбудованим каналом представлені двома зразками: n-канальним та р-канальним. Кожний тип транзистора представлено в двох варіантах: з окремим виводом підкладки і загальним виводом підкладки та витоку.

Для дослідження характеристик МДН- транзистора студенти самостійно складають схему вимірювальної комірки на основі заданого типу транзистора, користуючись усім арсеналом засобів EWB, в результаті одержують схему, представлену на рис. 1.

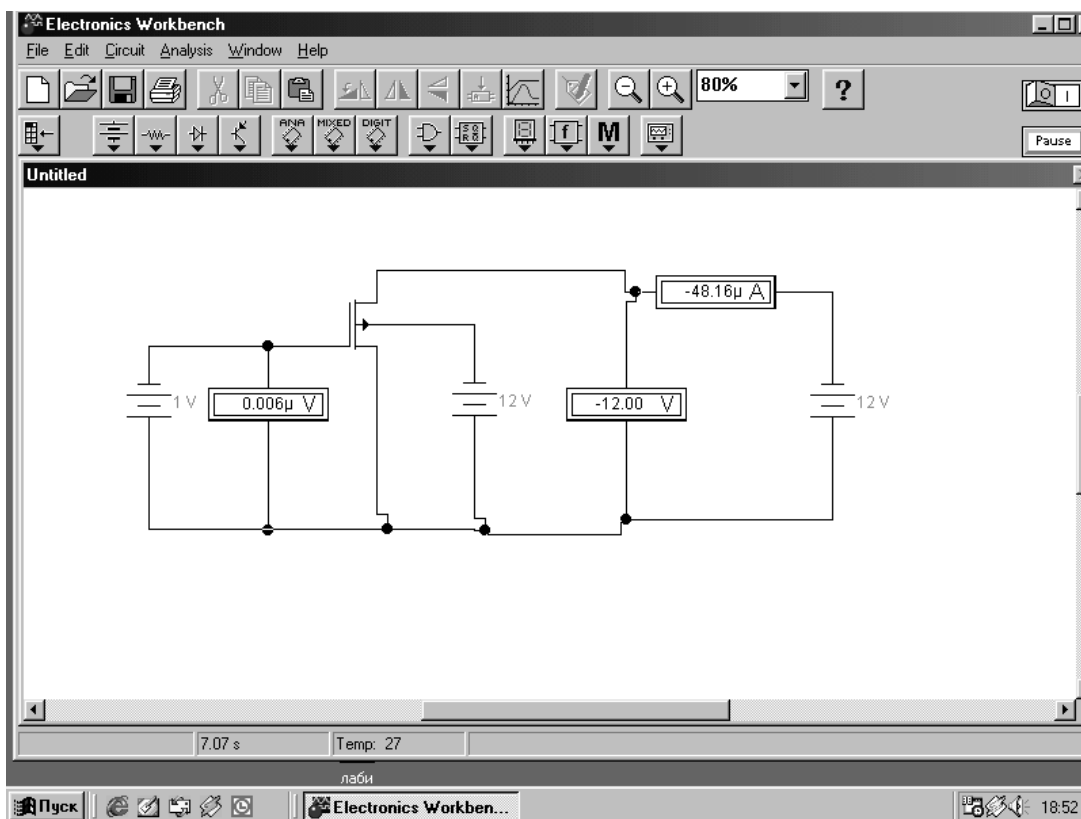


Рис. 1. Схема для дослідження характеристик МДН- транзисторів.

За допомогою цієї схеми можна отримати сімейство вихідних $I_c=f(U_c)$ та передатних $I_c=f(U_3)$ характеристик МДН- транзистора для фіксованих значень напруги на затворі U_3 та підкладці U_{Π} . Маючи такі характеристики, можна визначити крутість транзистора S при

керуванні зі сторони затвора, а також крутість при керуванні зі сторони підкладки $S_{\Pi} = dI_c / dU_{\Pi}$; статичний коефіцієнт підсилення $M = dU_c / dU_3$; вихідний диференціальний опір $R_d = dU_c / dI_c$ та інші параметри. Напруга на підкладці та затворі встановлюється заданням параметрів відповідних джерел в колі підкладки та затвора. Вимірювані напруги та струм фіксуються вольтметрами у вхідному та вихідному колах і амперметром у вихідному колі після чого заносяться в заздалегідь підготовлені таблиці. Відповідно до значень вимірених величин будують графіки вихідних та передатних характеристик, за якими визначають вищезазначені параметри. Задаючи різні типи МДН-транзисторів (з вбудованим каналом, індукованим каналом, відповідно p-типу, r-типу), можна, з одного боку, збільшити об'єм роботи та розширити її зміст, а з іншого – одержати можливість створення індивідуальних завдань для кожного студента чи бригади студентів.

Як приклад більш складної роботи розглянемо лабораторну роботу з дослідження частотного детектора. Питання частотного детектування за своєю суттю є досить непростим, оскільки принцип роботи детектора частотно-модульованих (ЧМ) коливань полягає в перетворенні ЧМ коливань в амплітудно-модульовані (АМ) і подальшому детектуванні перетвореного сигналу амплітудним детектором. Окрім того, наявні схеми частотних детекторів, як правило, складні для розуміння студентами.

Для дослідження може бути запропонована схема частотного детектора (дискримінатора), наведена на рис.2 [4].

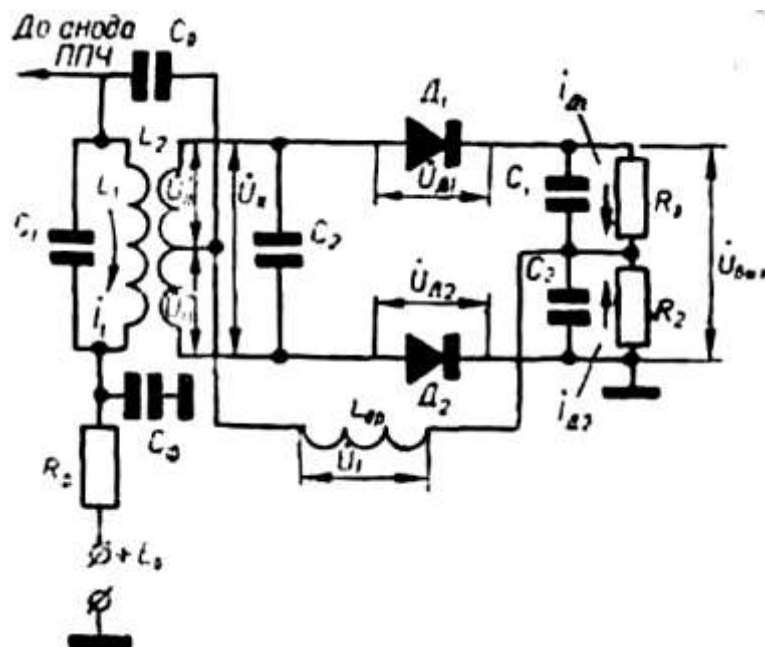


Рис. 2. Частотний детектор (дискримінатор).

Пропонується наступний порядок виконання роботи.

1. Зібрати схему за рис. 2 з використанням програми EWB для дослідження основних характеристик і параметрів частотного детектора. Результатом цього може бути схема представлена на рис.3, в якій сигнал, що надходить у перший контур системи зв'язаних контурів формується на виході генератора; сигнал на виході – подається на вхід осцилографа. Наявність двоканального осцилографа дає можливість спостерігати електричні процеси, в різних точках кола одночасно, зокрема на вході і виході досліджуваної схеми та порівнювати їх.

2. Розрахувати граничні частоти детектора, що досліджується. Зняти експериментально основну характеристику детектора, записати покази в таблицю 1.

$$L_2 = 60 \text{ мГ} , C_4 = 0,15 \text{ мкФ}$$

$$L_1 = 60 \text{ мГ} , C_3 = 0,1 \text{ мкФ}$$

Таблиця 1

f , кГц										
$U_{вих}$, В										

Перш, ніж знімати характеристику, необхідно експериментально визначити робочий діапазон частот детектора, або інакше частот f_{01} і f_{02} . Для цього необхідно встановити вхідну напругу схеми на рівні порядку 2 В, і плавно змінюючи частоту генератора в діапазоні розрахованих значень частот f_{01} і f_{02} , знайти таке значення частоти, при якій вихідний вольтметр схеми покаже напругу, що наблизатиметься до нуля на межі 1 В або 3 В. Це значення буде відповідати частоті f_H .

Збільшуючи частоту від значення f_H , потрібно визначити момент, для якого вихідна напруга детектора перестає рости із збільшенням частоти (вона може при наступному збільшенні частоти навіть падати). Цьому моменту буде відповідати частота f_0 . Зменшуючи частоту генератора від значення f_H (при цьому вихідна напруга детектора міняє знак) знайти аналогічну характеристику для f_{02} . При зміні частоті необхідно враховувати, що робочий діапазон досить вузький (300-500 Гц), тому частоту необхідно змінювати досить плавно і повільно.

Після визначення частот f_{01} і f_{03} , знімають основну характеристику джерела таким чином, щоб кожній зміні частоти відповідала зміна вихідної напруги близько 0.25 В. Перед зняттям характеристики необхідно впевнитись, що вхідний сигнал перевищує порогові значення. Для цього встановити таку частоту, щоб збільшення рівня вхідного сигналу не викликало помітну зміну вихідної напруги.

3. За даними таблиці 1 побудувати характеристику детектора, зазначивши на ній частоти f_{01} , f_{02} , f_H .

4. Зняти амплітудну характеристику детектора для експериментально визначених частот f_{01} , f_{02} , f_H , записуючи дані показів до таблиці 2.

Таблиця 2

f_{01} , кГц		f_{02} , Гц		f_H , кГц	
$U_{вх}$, В	$U_{вих}$, В	$U_{вх}$, В	$U_{вих}$, В	$U_{вх}$, В	$U_{вих}$, В

Вимірюють амплітуду вхідної напруги, що змінюється, від $U_{ном}$ через проміжки для яких вихідна напруга змінюється на 0,5, осцилографом, який під'єднується до виходу генератора.

5. За даними таблиці 2 побудувати амплітудні характеристики детектора для трьох частот і визначити з них порогове значення напруги детектора $U_{пор}$.

6. Встановити частоту генератора, яка буде рівна носійній частоті f_H , а його вихідна напруга $U_{вих}$ – більше порогової.

Підібрати мінімальну швидкість розгортки променя осцилографа, який під'єднаний до виходу детектора.

Змінюючи частоту генератора (модулюючи її) від значення, що відповідає носійній частоті, впевнитись, що на виході детектора появляються періодично змінні напруги, які можна спостерігати на екрані осцилографа.

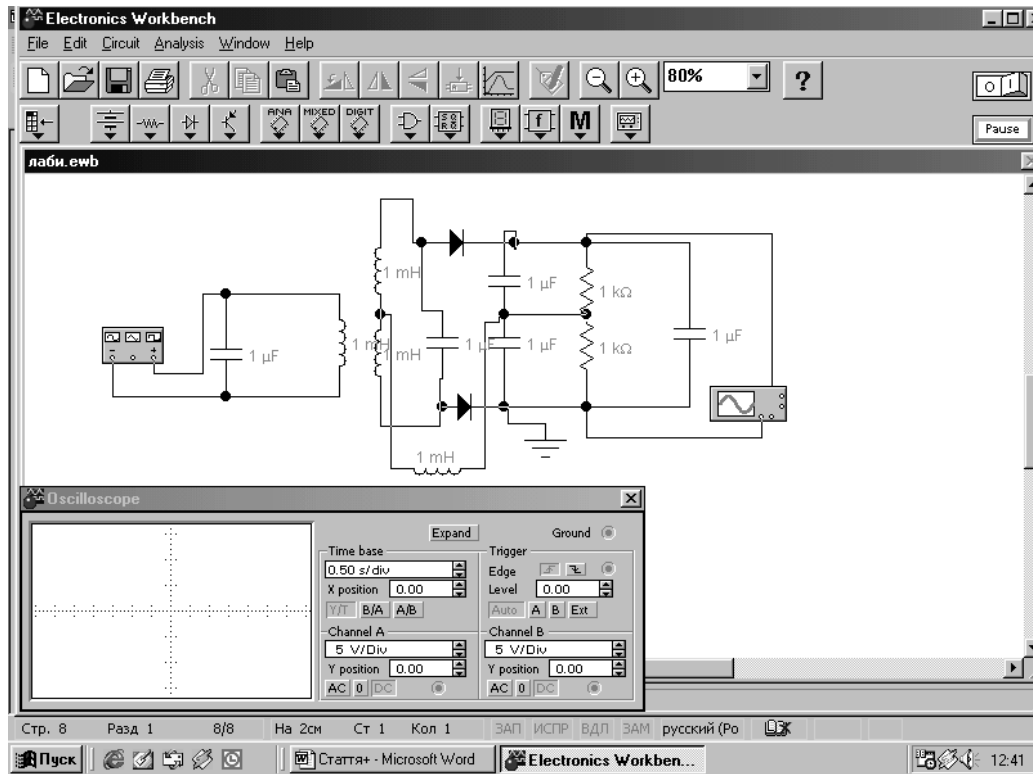


Рис. 3. Схема для дослідження частотного детектора.

Слід зазначити, що лабораторні заняття з використанням комп'ютерної техніки не виключають проведення експериментальних досліджень із застосуванням реальних радіоелектронних кіл та контрольно-вимірювальної техніки та порівняння результатів цих досліджень.

Отже, використання EWB в лабораторному практикумі з радіоелектроніки дає можливість:

- 1) удосконалити навички складання електричних (радіоелектронних) кіл, навички користування контрольно-вимірювальними приладами, які за зовнішнім виглядом і характеристиками досить наближені до їх промислових аналогів та ознайомлення з елементною базою PE;
- 2) поглибити знання комп'ютерної техніки та комп'ютерних технологій щодо використання спеціальних прикладних програм в навчальному процесі;
- 3) проводити моделювання та дослідження радіоелектронних кіл поза аудиторними заняттями, що є актуальним в контексті кредитно- модульної системи навчання.

Література:

1. Касперський А.В. Система формування знань з радіоелектроніки у середній та вищій педагогічній школах. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2002. – 325 с.
2. Карлачук В.И. Электронная лаборатория на IBM PC. Программа Electronics Workbench и её применения. – М.: Солон – Р, 1999. – 506 с.
3. Кравчук Н.С., Яремчук В.Ф., Євтеєв В.В., Спринчук С.В. Використання програми Electronics Workbench (EWB) на лекціях загальної фізики та радіоелектроніки // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми // Зб. наук. праць/ Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ-Вінниця. ДОВ «Вінниця», 2006. – С. 401-414.
4. Ранський Є.Г., Фіалко Є.Й. Радіотехніка. – К.: Вища школа, 1969. – 335 с.

РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Бурхливий розвиток науки і техніки, глобалізація економічного, соціального і політичного життя країн світу, будівництво незалежної демократичної правової української держави з ринковою економікою Європейського типу поставили нові завдання перед вищою освітою в Україні.

Надзвичайно важлива її роль у збагаченні інтелектуального потенціалу українського суспільства.

У сучасній Українській незалежній державі вища освіта має стати умовою і одним із гарантів забезпечення переходу нації до демократичного, соціально-орієнтованого, ринкового економічного суспільства Європейського типу. Україна поступово інтегрує до Європейських світових співтовариств. Міжнародний досвід свідчить, що освіта не тільки сприяє збереженню культурних цінностей, соціальним змінам, формуванню суспільної свідомості, втіленню науково-технологічних досягнень та оновлення знань, а є найкращим капіталовкладенням, що принесе винагороду в майбутньому.

Поступ будь-якої науки залежить, зокрема, від постановки теоретико-методологічної роботи, сфокусованої у конкретній експериментальній діяльності. Не виняток у цьому відношенні й освітня сфера: саме ґрунтовні соціально-психологічні дослідження дозволять увійти до європейського соціально-культурного простору, не втрачаючи власної ментальності.

Трансформація традиційної освіти в особистісно-орієнтовану залежить від гуманістичної спрямованості педагогів, потребує відповідних змін не лише в змісті освіти (зміна навчальних планів, програм, підручників), а й у самій технології освітнього процесу.

Реалізація нової системи навчання на технологічному рівні можлива, якщо відповідні її етапи наповнені психолого-педагогічним змістом. На стадії наукового проектування важливо, щоб викладач міг практично й осмислено працювати з цим змістом, використовуючи теоретичні, методологічні знання. Так інструктивні таблиці допомагають йому вибирати дидактичні завдання, організаційні форми, інноваційні методи і прийоми розвивальної взаємодії студентів на кожному етапі навчального модуля, що сприяє творчому розвитку кожного з них.

Модульне навчання як комбінована дидактична система може застосовуватися у різних педагогічних системах – там, де в навчальному процесі повинні реалізовуватися вимоги індивідуалізації навчання, підвищення самостійності студентів, надання їм дієвих знань. Ці вимоги ставляться перед усіма педагогічними системами (загальноосвітньою школою, профтехосвітою, вузом, післядипломною освітою). Його елементи можна ввести у вищій школі. Ними можуть бути спрощені модулі, в яких основою є управління і самоуправління діяльністю студентів, контроль і самоконтроль їх знань. У навчальний процес модулі доцільно вводити поступово: починаючи з окремих курсів, предметів і з конкретних встигаючих студентів, яким надається велика самостійність в навчанні.

Організацію модульного навчання, яка запроваджена в багатьох зарубіжних навчальних закладах можна розглянути на прикладі школи West Lafayette. Вона включає 8 компонентів:

- засвоєння мети навчання;
- навчальна робота за модулем включає процеси засвоєння нового матеріалу з використанням різноманітних методів і засобів навчання;
- постійний контроль навчальної діяльності. Після успішного проходження усного і письмового контролю учень отримує оцінку “С” за дану тему чи модуль. Учень, який засвоїв протягом навчального року всі модулі курсу, також отримує оцінку “С”.

– інструктування. Якщо учень не розуміє навчальний матеріал, він може звернутись за консультацією до вчителя або встигаючого учня;

– дослідження, яке проводить учень, використовуючи посібники-практикуми або самостійно плануючи дослідницьку діяльність при консультації вчителя. За кожне завершене дослідження учень може отримати додаткові бали;

– оцінювання передбачає, що учні, які виконали самостійну роботу, повинні користуватися додатковою літературою, сформулювати й обґрунтувати свою думку з певної проблеми;

– репетиторство. Його може проводити встигаючий учень, допомагаючи своєму колезі. Репетиторство учня, який допоміг засвоїти навчальний матеріал з 1-го модуля 1-му учневі, який отримав в результаті позитивну оцінку за модулем, оцінюється в 10 балів;

– контрольна робота за А/Б рівнем (тест). А/Б – вищі рівні оцінювання. За учнем залишається право вибору комплекту засобів діяльності для отримання балів за рівнем А/Б. Одні можуть не виконувати контрольних робіт, іншим не подобається дослідницька діяльність, третім оцінювання, а деякі не хочуть витратити час на репетиторство. Але в усіх випадках учень насамперед змагається сам з собою. Час учителя і учня використовується максимально ефективно. Майже 68% учнів одержують наприкінці уроку оцінки за рівнем А або Б; 31% – оцінку С; 1% не завершує курс своєчасно.

Структура модульної програми призначена для всього етапу навчання, включає в себе модулі з усіх предметів.

Модулі будуються для кожного предмета з курсу, розрахованого на 1 навчальний рік. Якщо 1 предмет або проблема (назвемо А) включає наприклад 3 курси, на вивчення кожного з них відводиться по 1-му навчальному року, то відповідно будуються 3 модулі (М-А1, М-А2, М-А3). Для предмета або проблеми Б, розбитих на 2 курси, будуть формуватись 2 модулі М-Б1 і М-Б2. якщо предмету або проблемі (В) відповідає тільки 1 курс, відповідно будується 1 модуль (М-В).

Кожний викладач повинен мати свої, власними силами підготовлені модулі, пристосовані до конкретної ситуації. Підготовка модулів і організація модульного навчання в багатьох навчальних закладах США і Західної Європи ґрунтується на 5-ти принципах:

- 1) максимально ефективно використовувати час викладача;
- 2) максимально ефективно використовувати час студента;
- 3) найголовніше – і викладачі, і студенти повинні розуміти і приймати як істотне мету навчання;
- 4) студенти можуть стати непоганими вчителями. Допомога в навчанні є одним з основних компонентів системи навчання;

5) оволодіння навчальним матеріалом є обов'язковим. У письмових контрольних роботах вимагається відповісти на 80% поставлених запитань. Без сумніву за всіх переваг даної системи на неї слід дивитись як на одну з багатьох можливих систем модульного навчання.

Аналізуючи використання модульного навчання можна сказати таке:

– модульне навчання стимулює систематичну, активну та рівномірну роботу студента протягом навчального часу. Він усвідомлює, що отримавши протягом усього навчального року необхідну кількість балів, він має право не складати іспит;

– усувається питання, пов'язане із значною випадковістю оцінки під час іспиту;

– зникає проблема відвідування занять, тому що на кожному з них можна одержати бали;

– з'являється більше часу на виконання практичних та лабораторних робіт;

– викладач дійсно оцінює студента за знання, вміння, навички, а не за репродуктивну пам'ять;

– збільшується пізнавальна активність студентів;

– зростає успішність студентів у вивченні предметів.

– розвивається творчість та уява студентів

Таким чином модульно-розвивальна система навчання виступає як умова самореалізації особистості.

Термін “модуль” (від лат. *modulus* – міра) має кілька дефініцій, що характеризують його міжнауковий статус: 1) особливо важливий коефіцієнт чи величина; 2) системи логарифмів; 3) уніфікований вузол радіоелектронної апаратури; 4) умовна одиниця в архітектурі і будівництві, здебільшого окремі частини споруди; 5) відокремлювана порівняно самостійна частина певної

системи, організації, пристрою (наприклад, модуль управління чи модуль космічного корабля); б) функціональний цикл навчально-виховно-освітнього процесу, що забезпечує культурний розвиток особистості; 7) сукупність чого-небудь як складна функціональна система (наприклад, системи соціально-культурного досвіду, як єдність наукових знань, соціальних і духовних цінностей).

За кордоном термін “модуль” застосовується не тільки в техніці, будівництві, а й у галузі державного управління та соціального життя – медицині, освіті, культурі.

Найповніше визначення змісту категорії “модуль” полягає в поєднанні пізнавальних можливостей кожного із зазначених підходів. Перший крок у цьому напрямі реалізує пропонується концептуальна модель навчального закладу (зокрема експериментальної школи) як складної соціальної мети – системи, що відображає взаємозалежність фундаментальних характеристик трьох основоположних процесів культурної діяльності людини – функціонування, розвитку, управління. При цьому виділимо рекурсивний характер будь-якої освітньої системи, тобто її здатність породжувати системи, спроможні саморозвиватися і самовдосконалюватися.

Категорія “розвиток” уособлює процес незворотних якісних змін у предметі чи явищі, який спричиняє виникнення нових характеристик у його функціонуванні, оскільки центром модульно-розвивальної системи є психосоціальний розвиток особистості вчителя і учня як основних носіїв соціально-культурного досвіду нації і людства.

На першому плані навчання має стояти, безумовно, не нескінченне моралізування, не якась сума догматично застосовуваних засобів (заходів тощо) впливу, а завдання залучення студентів у таку систему теоретичних і практичних відносин з оточуючою їх дійсністю, яка відповідала б меті виховання та навчання. В цьому розумінні саме виховання, навчання й освіти у ВНЗ здатні формувати усі найважливіші відносини особистості студента з професійною працею, суспільним життям, побутом, природою тощо. З огляду на ці філософсько-методологічні позиції все життя студента є, в певному розумінні не чим іншим, як грандіозною змістовною системою, що включає у себе ставлення студентської молоді до оточуючої її духовної і матеріальної діяльності. Саме в цьому розумінні можна стверджувати, що під час оволодіння цим ставленням студент розвивається, а цей розвиток буде такою самою мірою багатшим чи біднішим, якою мірою багатшим чи біднішим будуть ті відносини, до яких включається молодь.

Талановитий учитель, який пройнятий любов'ю до свого предмету, буде викладати на високому рівні, цікаво пояснювати, виховувати допитливість, зацікавленість.

Глибоке знання свого навчального предмету, правильне використання методики викладання, вміння створювати сприятливу робочу обстановку в колективі – необхідна вимога до вчителя сучасної школи.

Учням імпонує вчитель, який володіє глибокими всебічними знаннями як у вузькій галузі науки, так і в різних галузях наукових знань. Дуже часто в педагогічній практиці зустрічається таке явище, коли цілі учнівські колективи проявляють інтерес до навчального матеріалу, котрий викладає вчитель, який володіє глибокими і різносторонніми знаннями в певній галузі науки.

Шаблонна, трафаретна форма занять не може пробудити думку в студентів. Викладач, який у своїй роботі обрав певний трафарет заняття: одноманітний початок його і опитування студентів, шаблонне пояснювання нового матеріалу, використання однотипних питань і т.д. не може викликати інтерес до тієї галузі знань, основи якої він викликає. І навпаки, викладач, який творчо обмірковує і “програє” кожне заняття по новому з використанням різних форм, методів і прийомів організації навчальної діяльності, здатний розвинути стійкий інтерес до знань і процесу їхнього одержання.

Знання індивідуальних особливостей студентів допомагає викладачу “підібрати ключ” до розуму і серця кожного студента. Як показали багаточисельні психолого-педагогічні дослідження, здібності студентів надто різні, і це накладає певний відбиток на їхню розумову та творчу діяльність.

Головним соціальним завданням навчання є не тільки дати широку освіту, але й привчати особистість до самостійного здобуття знань, до постійного намагання проникати в галузь пізнання, формувати стійкі пізнавальні мотиви учіння.

Самостійна робота, наприклад, активізує мислення студентів, позитивно впливає на якість їхніх знань і розвитку, а це означає, що вони свідомо й міцно засвоюють основи освіти та розвивають своє логічне й образне мислення, уяву й пам'ять. Велике значення самостійної роботи полягає в тому, що воно прищеплює студентам необхідні практичні вміння і навички розумової праці в галузі гуманітарних і природних наук. Самостійна робота сприяє також формуванню творчої активності.

Викладач перестав оцінюватися лише як джерело інформації (ця функція була давно і є зараз у ВНЗ). За сучасних умов дедалі зростатиме значення іншої функції викладача – керування пізнавальною діяльністю студентів. У викладача з'явилися дуже серйозні конкуренти – потужними джерелами інформації стали книжки, часописи, телебачення, радіо, тощо. Поступово викладач перестає бути лише тією фігурою, яка виставляє себе напоказ перед аудиторією. Через це необхідно раціонально – з точки зору педагогіки і психології – організувати самостійну навчальну роботу студентів.

Становлення демократичної держави вимагає створення якісно нової системи національної освіти, покликаної забезпечити відродження інтелектуального і розумового потенціалу українського народу. В перетворенні суспільного життя економічної і соціальної сфер на перший план виступають завдання нового змісту освіти, нових технологій навчання і виховання, методологічні переорієнтації освіти на особистість.

За модульно-рейтингового навчання гармонійне поєднання навчальних, виховних та освітніх ритмів спричиняє ситуацію, за якої особистість студентів одержує певну самоорганізацію розвитку. Воно не буде дзеркальним відображенням соціумних ритмів, проте визначатиме магістральний шлях її культурного становлення.

Впровадження модульно-розвивальної системи передбачає перехід педагогічного колективу до нової організаційно-управлінської моделі життєдіяльності школи, перевагами якої є: 1) єдність освітніх і науково-методичних підрозділів, котрі діють як система духовного творення розвинених особистостей і наукових продуктів;

2) оптимальний за психофізіологічними і соціально-педагогічними критеріями розклад навчальних занять;

3) стратегічно і тактично має місце управління не стільки функціонуванням навчально-виховним закладом, скільки управлінням його розвитком;

4) домінуванням самоуправлінських процесів у педагогічному колективі внизу над власне управлінськими рішеннями, що надходять згори.

Основою паритетної освітньої діяльності вчителя й учня є їхня неперервна розвивальна взаємодія, яка спочатку проектується, а потім реалізується за допомогою набору інноваційних технологій.

Проблемно-модульні навчальні програми є основним дидактичним засобом управління розвивальною взаємодією взаємостосунків, а й внутрішньо прийнятих сфер змістовного модуля-знань, норм, цінностей, сенсів.

Модульно-розвивальне навчання як експериментальна система впроваджується поаспектно:

– психологічно: модуль як цілісний функціонально автономний етап психосоціального розвитку особистості;

– змістовно: модуль як довершений добір, цілісний блок наукової інформації, знання;

– організаційно: модуль як відносно самостійна форма життєдіяльності педагогічно керованих, малих, середніх і великих навчальних груп;

– загальнодидактично: модуль як гармонійна єдність дидактичних компонентів – цілей, змісту, форм, технологій, засобів і наслідків навчання;

– методологічно: модуль як комплекс теоретичних, прикладних і практичних засобів пізнання, які обслуговують фундаментальний соціально-психологічний експеримент у галузі освіти;

– освітологічно: модуль, що забезпечує якісний психо-соціальний розвиток підростаючого покоління.

Навчальний модуль є значною мірою самооцінки, цілісна частина реальної розвивальної взаємодії педагога з студентами.

Особливість модульної системи професійного навчання полягає в тому, що вона дає змогу пристосуватись до реального попиту на працівників певного профілю навчання, а не лише пропонувати наявні види та програми навчання.

Впровадження модульно-розвивальної системи передбачає відповідну професійну – методологічну і психологічну підготовку вчителя, а створення необхідного набору експериментальних умов – співпраці науковців і практиків.

Відмінність модульно-розвивальної системи від традиційної полягає в тому, що вона ґрунтується не на теорії викладацької діяльності педагога, а на теорії його освітньої діяльності. Відповідно до вимог останньої він має працювати з трьома різновидами її змісту: психолого-педагогічним, навчально-предметним, методично-засобовим. Причому перший є критерійно визначальним. А це означає, що без позитивного емоційного настрою на педагогічну взаємодію, неможливе продуктивне залучення учасників навчання до створення й поширення соціально-культурного досвіду в сукупності наукових знань, морально-естетичних норм і духовно-естетичних цінностей. Навчання, що має такі якості, і є розвивальним, воно стимулює процеси психосоціального зростання особистості.

Модульно-розвивальна система навчання потребує значної перебудови не тільки викладача, а й студента. Навчання треба розпочинати зі створення ситуації вибору, ситуацій критичних, спонукаючи до пошуку шляхів і засобів, створення кульмінації радості успіху.

Пропонується запровадити у національній системі освіти систему обліку трудомісткості навчальної роботи в кредитах. За основу слід прийняти Європейську кредитну трансферну систему (ECTS), зробивши її накопичувальною системою, здатною працювати в рамках концепції “навчання впродовж усього життя”.

З цією метою на виконання рішення колегії Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2003 р. було розпочато педагогічний експеримент щодо запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації.

Учасником цього експерименту є й наш університет. З 1 вересня студенти починають працювати за кредитно-модульною системою.

Реалізуючи цей проект, слід чітко розуміти таке:

- кредитно-модульна система підготовки фахівців – це не тільки один із шляхів оптимізації навчального процесу, це визнаний у Болоні європейський стандарт та інструмент реалізації завдань мобільності студента і викладача, а отже, і важливий чинник входження національної системи освіти до спільного європейського простору;

- модульно-рейтингова система контролю знань – це ще й стимулюючий чинник для студента і викладача до систематичної роботи впродовж семестру;

- це можливість встановлення чіткої індивідуальної “траєкторії” здобуття вищої освіти, в якій враховуються всі види робіт студента, всі навчальні здобутки під час навчання в різних університетах. Це й можливість переривати навчання, а потім з урахуванням накопичених кредитів продовжувати його;

- за такої системи здійснюється більш об’єктивне оцінювання навчальних досягнень студента, що певним чином унеможлиблює суб’єктивне ставлення до нього викладача;

- відповідно до вимог європейського співтовариства, система оцінювання кожної країни має бути сумісною з розробленою і запровадженою Європейською кредитно-трансферною системою;

- як нагромаджувальна, система кредитів дасть змогу ефективно працювати в рамках концепції “навчання впродовж життя”, створити унікальну можливість для саморозвитку і самовдосконалення людини, її утвердження на професійній ниві.

Література:

1. Фурман А.В. Теорія і практика проектування соціально-культурного змісту навчальних модулів // Рідна школа – 1997, – № 2, – С. 25-35.

This article shows module-rating system of education as a combine didactic system which is used in the training of students of Agrarian Universities. The technology of building of module-rating system of knowledge estimation is proposed and the analys of its influence on the student creation is given.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ОФІЦЕРСЬКОГО СКЛАДУ

Нині, коли проходить реорганізація українського суспільства та відбуваються значні зміни в соціально-психологічному статусі людей, Збройні Сили України також зазнають значних змін: проводиться реорганізація та скорочення значної кількості військових частин, що не може не вплинути на професійну підготовку та діяльність військовослужбовців офіцерського складу. Слід зазначити, що за фахом своєї професійної діяльності дана категорія зазнає значного впливу чинників ризику, які в свою чергу так чи інакше можуть спричинити стресову ситуацію. Тому важливо в процесі підготовки майбутніх офіцерів враховувати особливості військової діяльності, з одночасним урахуванням сьогоденних змін суспільства. Події останнього часу переконують, що за умов невідповідного ставлення військових до своїх професійних обов'язків суспільство може зазнати значних, а іноді і невиправних втрат, варто пригадати події в Ново-Богданівці та Скнилівському літовищі, які спричинили не тільки значні матеріальні збитки, а й стали причиною загибелі та травмування людей.

Нині в Збройних Силах України військовослужбовці офіцерського складу поділяються на декілька категорій: кадрові військові та офіцери, які служать за контрактом. Не варто відкидати також гендерну проблему, адже в даний час в Збройних Силах України служить значна кількість жінок-військових, що також потребує значної уваги при підготовці даної категорії фахівців. Слід враховувати, що основним завданням будь-якого підрозділу і Збройних Сил загалом є готовність та здатність до ведення бойових дій. У бойовій обстановці психіка військовослужбовця наражається на безліч різноманітних впливів. Одні з них сприяють мобілізації і концентрації фізичних і духовних можливостей людини, підвищенню бойової активності, сміливості, самовідданості. Інші, навпаки, дезорганізують бойову діяльність військовослужбовця, блокують доступ до наявних резервів організму, розладнують роботу нервової системи і психіки. Треті не виявляють помітного впливу на бойову поведінку. Саме тому, необхідно приділяти значну увагу професійній підготовці майбутніх офіцерів, визначенню чинників ризику в їхній майбутній діяльності з метою подальшої успішної адаптації даних фахівців до виконання професійних обов'язків у сучасних умовах. Діяльність офіцера – суспільно значиме заняття, пов'язане зі здійсненням особливо складних і відповідальних службових функцій. Професіоналізм офіцера є складним психологічним утворенням, обумовленим, передусім, чинником безпеки як необхідної складової виконання службових обов'язків в будь-яких умовах діяльності (як у мирний, так і у повоєнний час). На думку академіка В.А.Пономаренка, професіоналізм у сфері небезпечних професій, до яких належить і професія офіцера, – є категорія людського буття, що становить системну сукупність особистісних, світоглядних, ділових, професійних і моральних якостей людини.

Базисними підставами професіоналізму в сфері небезпечних професій є:

- прийняття відповідальності за рішення;
- організованість;
- особиста мужність;
- самокритичність;
- соціологізованість мотивів вчинків.

Слід враховувати, що професійна діяльність офіцера висуває свої вимоги до суб'єкта діяльності та його організму. Так, за оцінкою академіка В.А. Пономаренка, щодо фізіології організму – це спроможність відновлювати функціональні стани за обмежений час, наявність фізичних резервів в умовах впливу агресивного середовища існування. Серед психологічних якостей – це спроможність до роботи в умовах невизначеності інформації, до сумісних дій під час виконання різномотивованих завдань, значна витримка. Щодо соціальних

властивостей – це схильність до альтруїзму, ризику, активності, доброти, гумору, відкритості, товариськості, уміння “тримати удар”, до емоційно позитивного сприймання професії.

Необхідно визначити основні вимоги до військовослужбовця офіцерського складу загалом:

По-перше, соціально-психологічна готовність до роботи в екстремальних умовах, зумовлена, в першу чергу, сприятливими індивідуальними характеристиками суб'єкта діяльності (мотиви, потреби, цільові настанови, характер, воля);

по-друге, наявність достатньо виражених природних завдатків, що забезпечують високий рівень підтримання гомеостатичних функцій нейрогуморальних систем організму;

по-третє, пластичність нервової системи, що дозволяє пристосовуватись до стресових ситуацій.

Умови військової діяльності мають, крім загальних для діяльності більшості людей низку специфічних (професійних) особливостей, пов'язаних із впливом різноманітних соціально-психологічних чинників військової служби із захисту суверенітету, територіальної цілісності й недоторканності держави. Слід зазначити, що процес військової служби має такі специфічні особливості: регламентований статутом розпорядок дня; суворі вимоги субординації та необхідність узгоджувати дії з командуванням; значні психічні та фізичні навантаження; певні побутові незручності [1; 2; 6]. Військова діяльність вимагає постійно зв'язати свої дії з рішеннями командування. Згідно з Статутами підлеглий зобов'язаний беззастережно виконувати накази начальника, крім випадків віддання явно злочинного наказу [1], неухильно виконувати відданий йому наказ у зазначений термін

Крім вищезгаданих, військові дослідники виділяють чинники, які здатні шкідливо впливати на психіку військовослужбовця: службові негаразди; ситуації, які сприймаються як небезпечні для життя та здоров'я; втома; конфлікти; недостатня військово-професійна підготовка; сімейні психотравмуючі чинники; важка хвороба; травма; тривала емоційна напруга [2; 6; 10].

Випускники військових училищ та академій призначаються, як правило, на посаду, у більшості випадків так чи інакше пов'язану з керівництвом підлеглих. Практично кожному офіцеру в процесі професійної діяльності потрібно виконувати службові обов'язки, виступаючи одночасно і керівником по відношенню до ввірених йому підлеглих, і підлеглим, відповідно до вищестоячих начальників. Перша і основна умова для усвідомлення офіцером себе як керівника – це усвідомлення своєї включеності в певну систему військового управління. Структура військового управління чітко визначає серед військовослужбовців начальників та підлеглих. Діяльність офіцера з керівництва підлеглими і військовими підрозділами полягає, передусім, у можливості і необхідності віддавати накази і добиватись їхнього виконання.

Як керівник офіцер має певні обов'язки та несе відповідальність. Основним обов'язком начальника є забезпечення відповідності функціонування ввіреного підрозділу вимогам норм і правил, установлених для даної категорії. Оскільки ці вимоги завжди встановлюються більш широкими соціальними структурами: країною, урядом, командуванням тощо, то і відповідальність за їхнє дотримання здійснюється, передусім, не перед підрозділом, а перед вищими інстанціями. Як такі, передусім, виступають безпосередні начальники та командири, а також всі органи військового управління, інтереси яких представляє керівник у даному військовому підрозділі.

У процесі підготовки майбутніх офіцерів важливо враховувати, що вони можуть виконувати свої службові обов'язки як в мирний час, так і під час проведення бойових дій. А отже, слід розрізняти соціально-психологічні чинники ризику, які діють як в умовах мирного часу, так і під час проведення бойових дій.

На основі теоретичного аналізу було визначено групу соціально-психологічних чинників ризику, що здатні впливати на діяльність військовослужбовців. До таких чинників слід віднести чинники об'єктивного та суб'єктивного характеру.

Головними чинниками об'єктивного характеру є:

а) професійна діяльність (загроза для життя та здоров'я; нерациональний режим військової служби та відпочинку; часті стресові ситуації; фізичні та психологічні

перевантаження); чинники соціального середовища; військовий керівник; військовий колектив; сім'я військовослужбовця (сімейне оточення); друзі та знайомі;

б) соціальна приналежність (визначає соціально-культурний і матеріальний статус особистості);

в) стан фізичного здоров'я та рівень функціональної підготовленості організму до виконання фізичних навантажень; рівень і здатність до мобілізації адаптаційних резервів організму, що забезпечують його пристосування до впливу різноманітних чинників військового середовища.

Щодо головних чинників суб'єктивного характеру, то такими є:

а) особиста поведінка військовослужбовця стосовно діяльності; сприйняття і оцінка життєвих ситуацій і ризику, пов'язаного з ними; виникнення та протікання внутрішньо особистісних конфліктів.

б) соціальна поведінка військовослужбовця; стосунки з оточенням.

На перший погляд, перераховані чинники об'єктивного характеру, що здатні впливати на діяльність військовослужбовця, є незалежними від нього. Однак детальне їхнє вивчення вказує на те, що спрямованість їхнього впливу також детермінована самим військовослужбовцем, а точніше його поведінкою, діяльністю та активною життєвою позицією

Незважаючи на те, що військовослужбовці перебувають під захистом держави і мають усю повноту прав і свобод, закріплених Конституцією України, ці права і свободи суттєво обмежуються особливостями військової служби, які визначаються законами України з військових питань, військовими статутами Збройних Сил України та іншими нормативно-правовими актами.

Крім того, офіцери зазнають значного психологічного навантаження, пов'язаного з їхньою роботою. Величина розумового навантаження визначається характером службової діяльності і залежить від ступеня складності (об'єктивної і суб'єктивної) службових завдань, тривалості роботи, рівня вимог за швидкістю і точністю виконання операції та багатьох інших показників, ціни помилки.

Однак, слід зауважити, що залежно від ситуації у військовослужбовців може переважати фізичне навантаження (несення служби в нарядах, польові навчання, виконання специфічних професійних завдань тощо).

Професійна діяльність військовослужбовців вимагає значного психоемоційного навантаження. Наприклад, відзначається, що для військовослужбовців-прикордонників напруженість і екстремальність є однією з провідних умов їхньої діяльності. При цьому зазначається, що „психоемоційна напруженість професійної діяльності прикордонника обумовлюється такими стресогенними чинниками, як: ризик для життя і здоров'я; дефіцит часу для аналізу обставин і прийняття рішень; постійно існуюча протидія з боку порушників державного кордону; загроза помсти; використання зброї; висока ціна можливих помилок; усвідомлення відповідальності за результати службової діяльності; великі фізичні навантаження; конфліктні ситуації у процесі службової діяльності; інтенсивний вплив несприятливих чинників навколишнього середовища та інше” [6].

Негативний вплив кожного з цих чинників окремо або їхньої сукупності призводить до негативного впливу на діяльність військових, зокрема офіцерський склад.

Дослідники вказують, що навантаження обумовлюються змістом дорученої роботи. Наприклад, дослідник професійного стресу працівників органів МВС України О.В. Тімченко [10] зазначає, що значні навантаження на психіку офіцера зумовлені: систематичною роботою в незвичному середовищі; постійна реальна загроза життю і здоров'ю; високим темпом роботи; значними фізичними навантаженнями; негативними емоційними впливами; високою відповідальністю, що викликана необхідністю самостійного швидкого ухвалення рішення в умовах дефіциту необхідної інформації; зненацька виникаючими перешкодами; необхідністю постійно підтримувати високий рівень уваги. Таким чином, у процесі підготовки майбутніх офіцерів слід приділяти значну увагу психологічній підготовці даних фахівців, з урахуванням особливостей їхньої діяльності.

Офіцери під час виконання своїх професійних обов'язків несуть відповідальність за життя та здоров'я підлеглих, їхній професіоналізм. Крім того, згідно зі Статутом внутрішньої служби Збройних Сил України військовослужбовці, особливо офіцери, під час виконання

службових обов'язків мають право носити, зберігати та застосовувати зброю в порядку, встановленому законодавством, а отже і мають можливість, в разі необхідності застосовувати зброю з метою знищення чи виведення з бойової готовності противника. Ці люди, нехай навіть теоретично, мають право на позбавлення життя або нанесення шкоди здоров'ю іншої людини (противника, злочинця), їхнім професійним обов'язком є навчання, а в разі необхідності і вимога цього вчинку від підлеглих [1].

На думку О.В. Тімченка [10], негативно впливають на діяльність військовослужбовців офіцерського складу, передусім, умови служби, особливості встановленого розпорядку дня і дисциплінарних вимог, ступінь задоволення потреб і запитів військовослужбовців. Крім цього, значний вплив на діяльність офіцерів мають характер морально-психологічної атмосфери, що створилась у військовому колективі, стиль відносин командирів із підлеглими, громадська думка, переважні особистісні і групові настрої і традиції.

Щодо чинників негативного впливу на діяльність військовослужбовців у бойовій обстановці, то О.В. Тімченко вважає, що головними чинниками ризику, що можуть спричинити психологічний стрес, є: загроза життю; відповідальність за виконання завдання; недостатність і невизначеність інформації, що надходить; дефіцит часу при прийнятті рішень і здійсненні бойових дій; невідповідність рівня військово-фахових навичок вимогам, що пред'являються умовами бою до особистості; психологічна невідповідність до виконання конкретного завдання, невпевненість у надійності зброї; відсутність довіри до командування і чинники ізоляції (під час дій у відриві від основних сил, перебування в ізольованих захистах) тощо [10].

Серед чинників психологічного впливу сучасного бою на діяльність військовослужбовців взагалі, і офіцерів зокрема, М.І. Дьяченко називає бойову обстановку. На його думку у сучасному бою може раптово скластися абсолютно нова обстановка, яка здатна змінити вияви волі, пам'яті, протікання сприйняття та мислення людей, навіть якщо немає прямої загрози для їх життя [4]. Дослідник проблем підвищення ефективності психологічної підготовки особового складу Ю.М. Мацюк вказує, що до загальних психологічних чинників бою слід відносити такі: чинник небезпеки, чинник раптовості, чинник невизначеності, чинник новизни та нестандартності (невідомі раніше нові умови, засоби та способи діяльності), чинник екстремальності дій. Крім цих чинників, дослідник веде мову про чинник зміни параметрів соціального середовища, складовими якого є: фізичні, хімічні, механічні, радіаційні, мікрокліматичні, баричні (тиск), біологічні, бактеріологічні та інші впливи.

Продовжуючи розгляд чинників негативного впливу на військовослужбовців у бойових умовах, слід сказати, що Р.А. Абдурахманов серед них виділяє два основних чинників: сили і тривалості впливу на психіку військовослужбовців бойових стресорів та особливості реагування військовослужбовців на вплив цих чинників. Поряд з цим, бойові стресори підрозділяються на специфічні і неспецифічні для бойової обстановки. Специфічні бойові стресори мають підвищений рівень стресогенності і включають: ситуації, що загрожують життю і фізичному стану військовослужбовця; поранення, контузії, каліцтва, радіаційне опромінення, хімічне отруєння та інші наслідки застосування бойової зброї; загибель близьких людей і товаришів по службі; муки поранених та вмираючих; загибель людей, у яких військовослужбовець звинувачує самого себе; події, у результаті яких постраждали честь і гідність військовослужбовця; фізичне знищення (особливо в перший раз) противника.

Щодо групи неспецифічних бойових стресорів, то до неї дослідники відносять: підвищений рівень перманентної потенційної загрози для життя; тривала напружена діяльність; тривала дери́вація основних біологічних і соціальних потреб; різкі і несподівані зміни умов служби і життєдіяльності; важкі екологічні умови діяльності; відсутність контактів із близькими; неможливість змінити умови свого існування; інтенсивні і тривалі між особистісні конфлікти; підвищена відповідальність за свої дії; потенційна можливість фізичних і моральних страждань заради досягнення цілей, не завжди зрозумілих військовим.

Дослідники звертають увагу на те, що особливий вплив на діяльність військовослужбовців мають такі чинники: кількість перенесених ним поранень, контузій, отриманих травм, доз опромінення; обставини (якщо це мало місце) взяття в полон.

Слід зазначити, що реакція військовослужбовців на вплив перерахованих чинників залежить як від їхньої значимості для кожного військового, так і від особливостей опанування ними своєї поведінки. Значимість впливу на діяльність військовослужбовців тих чи інших психологічних чинників визначається: його індивідуально-психологічними особливостями й особистісними властивостями; психологічною і професійною готовністю до виконання службових обов'язків; характером і рівнем службової мотивації; особливостями сприйняття військовослужбовцем місця і ролі армії в суспільстві. В свою чергу, опанування військовослужбовцем своєї поведінки залежить: від рівня його активності, спрямованої на протидію негативному впливу стрес-чинників; відповідного досвіду; характеру використаних ним засобів подолання дестабілізуючого впливу різноманітних чинників на його діяльність.

Розглянуті чинники ризику мають вірогідність значного негативного психологічного впливу на діяльність людини. Але вірогідність – не є сталою величиною. Сила і характер впливу не визначається тільки фізичними параметрами чинників ризику. Вирішальне значення мають особливості даної людини, сприйняття та значимість чинників ризику для людини. Слід враховувати, що інтенсивність впливу соціальних чинників ризику обумовлюється індивідуально-психологічними особливостями індивіда.

ВИСНОВКИ

Специфічність військової діяльності визначається чинниками ризику, що безпосередньо впливають на їх професійну підготовку. Слід враховувати, що вирішальне значення можливого психотравмуючого впливу чинників ризику на майбутню професійну діяльність військовослужбовців офіцерського складу визначається особливостями конкретного фахівця, сприйняттям та значимістю чинників ризику для особистості. Тому важливо враховувати дані проблеми в підготовці майбутніх офіцерів.

Література:

1. Військові статuti Збройних Сил України. – К.: Воєнне видавництво України «Варта», 2000. – 517 с.
2. Военная психология. Под ред. В.В. Шеляга, А.Д. Глоточкина, К.К. Платонова. Коллектив авторов. – М.: Военное издательство, 1972. – 400 с.
3. Голобок В.Б., Бут Ю.І., Косовцев В.О. Основні закономірності сучасних локальних війн та збройних конфліктів. – К.: НАОУ, 2002. – 67 с.
4. Дьяченко М.И. Психолого-педагогические основы деятельности командира. – М.: Воениздат, 1978. – 293с.
5. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. – Минск: Изд-во Университет, 1985. – 206с.
6. Кремень В.Г., Олексієнко Б.М., Максименко С.Д. Психология професійної діяльності офіцера: Підручник. – Хмельницький: Видавництво Академії ПВУ, 1999. – 488 с.
7. Маслоу А.Г. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 478с.
8. Плиско В.И. Формирование готовности профессионала к деятельности в условиях, опасных для жизни: на материал субъект-субъектной деятельности: Монография. – К.: Наук. світ, 2002. – 304 с.
9. Сарджаладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой/ АН ГССР, Ин-т психологи им. Д.Н. Узнадзе. – Тбилиси: Мецниереба, 1989. – 204 с.
10. Тимченко А.В. Психогении в экстремальных условиях. Боевая психическая травма и методы ее коррекции: Методич. Пособие. – Харьков: Изд. Харьковского университета, 1995. – 91с.
11. Урланис Б.Ц. История военных потерь. – СПб: Полиган, 1994. – 243 с.

The results of theoretical analysis of the problem to discover risk factors in an armed forces officers activity is presented in the article. The peculiarity of officers' professional activity is analyzed. It is proposed the classification of socially-psychological risk factors.

Risk, kinds of risk, personal approach, socially-humanitarian approach, active approach, danger.

ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ОЗНАКА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ

Широка демократизація суспільних процесів, що має місце в нашому суспільстві, акцентує ставлення до людини як до найвищої цінності. В системі освіти ця тенденція знаходить своє найповніше втілення в особистісно-орієнтованому підході, в основі якого – пріоритет індивідуальності, самоцінності, самобутності учня чи студента, як активного носія суб'єктного досвіду. З огляду на це ціннісно-цільовою стратегією сучасної системи освіти є забезпечення розвитку і саморозвитку особистості на основі її власних можливостей і потенціалу, формування здібностей до творчої самореалізації. Сьогодні існує гостра потреба у висококваліфікованих вчителів нового покоління, які б не тільки володіли професійними знаннями, але й були б здатні творчо втілити їх у професійній діяльності, використовуючи інноваційні методи і педагогічні технології. На нашу думку, творча самореалізація повинна стати невід'ємною ознакою інноваційної діяльності, для якої властива активна і систематична творчість, безперервний професійний розвиток вчителя.

Проблема самореалізації особистості та втілення нею в життя та діяльність свого творчого потенціалу є предметом міждисциплінарного дослідження. В філософії її висвітлювали В.І. Муляр, В.А. Цапок, О.К. Чаплигін, О.І. Шрамко, А.Т. Шумилін; в психології – О.І. Вітківська, Р.В. Ткач; в педагогіці – В.К. Демиденко, Н.М. Лосева, В.П. Сазонов, В.О. Сластьонін, С.О. Сисоєва, В.В. Радул та інші.

Актуальність означеної проблеми та недостатня розробленість теоретичних основ цього процесу зумовили нас визначити метою нашої статті: розкриття сутності та змісту творчої самореалізації особистості майбутнього вчителя у професійній діяльності.

Для цього сформулюємо завдання:

1) здійснити теоретичний аналіз основних концептуальних підходів до проблеми творчої самореалізації особистості та розкрити сутність поняття “творча самореалізація особистості”;

2) розкрити сутність понять “творчість” та “самореалізація”, виявити характер їх співвідношення.

Аналіз наукової літератури свідчить, що поняття “самореалізація” і “творчість” часто науковцями розглядаються окремо, як самодостатні і відносно незалежні поняття. Проте при детальному аналізі та кореляції їх сутностей ми виявляємо багато схожих характеристик.

Так, на думку філософа А.Т.Шумиліна, “творчість в своїй основі є виробництво і реалізація перетворюючої сутності людини. В творчості людина виступає, відповідно, як самодіяльна істота, яка саморозвивається, як суб'єкт і одночасно результат своєї власної діяльності” [9, с. 35]. Таким чином, вчений підкреслює творчу родову сутність людини, активно-творчий характер її впливу на оточення, під час якого вона змінюється сама і піднімається на вищий щабель саморозвитку. Суттєвим у визначенні творчості А.Т.Шумиліним є виділення не лише процесуальності, а й її обов'язкової перетворюючої результативності.

В.А. Цапок у своїй філософській праці визначає творчість як “самодіяльність, яка охоплює зміни в дійсності й самореалізацію особистості в процесі творення матеріальних і духовних цінностей, нових, більш прогресивних форм управління, виховання ... і, яка розширює межі людських можливостей” [8, с. 7]. Згідно з його теорією, здатність особистості до самореалізації є головною умовою, при якій творча діяльність виявляється в якості головного чинника гармонійного розвитку особистості.

Здійснюючи соціально-філософський аналіз творчості та самореалізації, О.К. Чаплигін підпорядковує потребу у самореалізації більш загальній потребі в творчості, яка виявляється лише у системі з іншими потребами. В процесі задоволення потреби в творчості, діяльність, на його думку, переходить у самодіяльність і навпаки, а реалізація здібностей стає справжнім

творчим самовираженням потенційних можливостей індивіда [7, с. 55]. Сутність творчості дослідник розкриває через процеси розпредметнення та опредметнення продуктів людської культури, розрізняючи при цьому творчість “для інших”, де переважають процеси опредметнення, і творчість “для себе”, або “себе”, свого духовного світу, життя, свідомості, де переважає розпредметнення, що відбувається заради само творення.

Аналогічне тлумачення дає В.І. Муляр поняттю “самореалізація”, підкреслюючи, що “самореалізація особистості є таке опредметнення, яке одночасно виступає і розпредметненням. Тобто опредметненням для інших. ...розпредметнюючи формоутворення культури, особистість опредметнює свою людську природу, тобто формує власні сутнісні сили” [4, с. 83-84].

Беручи до уваги вище сформульовані визначення понять “творчість” і “самореалізація” та на основі кореляцій їх сутностей, очевидна можливість проведення паралелей. В своєму дисертаційному дослідженні О.І. Шрамко зазначає: “Розуміння творчості як ціннісно-процесуального феномену, найважливішими характеристиками якого є самовиробництво, саморозвиток, та самореалізації як творчості історії й одночасно розвитку (творення) самої людини в якості суб’єкта творчої діяльності приводить до усвідомлення тотожності змісту їх сутнісних характеристик” [10, с. 13].

Отже, поняття “творчість” і “самореалізація” є спорідненими, оскільки для них обох характерні самодіяльність, самотворення, саморозвиток суб’єкта в процесі освоєння культурно-історичного досвіду та втілення в нього свого творчого потенціалу.

Проте В.І. Муляр застерігає про недоцільність отождолення творчості і самореалізації, з огляду на те, що “самореалізація не діяльність, а лише процес розгортання сутності особистості в ході діяльності, “яка може бути представлена творчістю. Таким чином, творчість є одним із способів самореалізації і завдяки своїй діалогічній сутності уможливує ефективне здійснення базових процесів самореалізації – самопізнання індивіда, розпредметнення, опредметнення [4, с. 119].

Суттєвими ознаками самореалізації, які вказують на розбіжності між творчістю і самореалізацією, є обов’язкове усвідомлення його суб’єктом самореалізації та практичне опредметнення.

Якщо для філософії у вивченні самореалізації характерним є розкриття суті самореалізації і сутності людини, яка базується на суперечливій єдності протиріч (соціального та біологічного, внутрішнього та зовнішнього, об’єктивного та суб’єктивного, соціального та індивідуального), що спричиняють самореалізацію, то на психологічному рівні аналізуються особистісні якості, які дозволяють самореалізуватися особистості, розглядається самореалізація як потреба, як діяльність, і як об’єктивний і суб’єктивний результат цієї діяльності.

Самореалізація, з психологічної точки зору, є проявом внутрішнього через зовнішнє, потенційного в актуальному. Даний процес розглядається на інтернальному та екстернальному рівнях. Інтернальний рівень самореалізації особистості передбачає внутрішні процеси усвідомлення й розвитку особистості “як інтеграцію досвіду й “розгортання” її духовних та інтелектуальних потенціалів”, накопичення творчого потенціалу [1, с. 173]. Екстернальна сторона самореалізації полягає в само актуалізації особистості, тобто втіленні нею в життя певних внутрішніх змістів, творчого потенціалу через творчу активність. Оскільки процес самореалізації особистості не є одномоментним актом, то важливо відмітити, що в його наступному акті творчий потенціал особистості вже буде являти собою “творче особистісне новоутворення”, набувши на основі накопиченого творчого та інтелектуального досвіду нової форми особистісного розвитку [6, с.11]. Від багатого творчого потенціалу, який як динамічна структура особистості включає комплекс творчих задатків і комплекс психічних новоутворень, залежить рівень творчої самореалізації особистості. Актуалізація і реалізація творчого потенціалу незмінно пов’язана з надситуативною, суб’єктною активністю, в основі якої лежить внутрішня мотивація – мотивація само актуалізації.

Аналіз проблеми самореалізації особистості в педагогічній літературі характеризується різними підходами, різним баченням її сутності і змісту. Так, самореалізація визначається як : “свідоме, за власною ініціативою втілення людиною своїх творчих можливостей ужиття [2,

с. 33]; “процес “знаходження себе”, усвідомлення свого Я, об’єктивації особистістю своїх соціальних потреб, потенціалу, здібностей, спрямованих на створення нових можливостей власного розвитку в процесі взаємодії з довкіллям” [3, с.121].

Сформульовані визначення самореалізації особистості не є взаємо заперечливими. Вони органічно доповнюють одне одного, демонструючи складний характер процесу самореалізації.

Аналіз наукової літератури свідчить, що вчені вживають поняття “творча самореалізація”, як синонім поняття “самореалізація”, часто взаємо замінюючи їх. Поясненням цьому, на нашу думку, є трактування сутності процесу самореалізації як творчого освоєння суспільного досвіду, втілення свого творчого надбання в певну діяльність та перетворення-вдосконалення себе. Якщо ж якийсь елемент цього процесу опущений, чи є неповним, тоді говорять про обмеженість форм самореалізації [4, с. 84].

Аналізуючи самореалізацію особистості в професійній діяльності вчителя, на наш погляд, доцільно розрізнити різні види самореалізації в залежності від різної поведінки особистості, яка може базуватися на адаптації, компенсації, корекції, або на творчому стилі діяльності.

Адаптаційна поведінка людини характеризується використанням (свідомо чи несвідомо) тих своїх найкращих якостей, які сприяють успіху в діяльності. Компенсація полягає у виборі таких умов праці людиною, які б допомагали їй уникнути ситуацій, що привели б її до демонстрації небажаних якостей. Механізм корекції забезпечує виконання діяльності в оптимальних межах. Таким чином, процеси адаптації, компенсації і корекції визначаються логікою професійної діяльності та психічним розвитком особистості [5, с. 55].

За умов високого рівня професіоналізму та творчого стилю діяльності вчитель виходить з нормативних вимог професійної діяльності, “випереджає її вимоги, вносить творчий вклад в професію, відбувається вихід за межі своїх можливостей, вичерпування своїх резервів” [5, с. 55]. Саме для такого стилю діяльності характерна творча самореалізація особистості.

Вважаємо, що стрижнем в розумінні творчої самореалізації особистості повинно бути поняття “творча індивідуальність”, як “найвища характеристика професійної творчості” [5, с. 56]. Індивідуальність, за В.І. Муляром, є не просто неповторне в особистості, а певний, особливий спосіб реалізації всезагального на рівні одиничного” [4, с. 77]. В.О. Сластьонін, Л.С. Подимова виділяють такі основні функції реалізації творчої індивідуальності:

- збагачення культури, яка визначається критерієм суспільної значущості;
- перетворення педагогічного процесу і особистості;
- знаходження нових технологій, які визначаються за критеріями продуктивності та значущості;
- саморозвиток на основі самовизначення та самовираження [5, с. 56].

Творчій індивідуальності властива інтелектуально-творча ініціатива, широта та глибина знань, високий рівень сенситивності до новизни, постійний пошук себе в цьому новому, високий рівень рефлексії. Мотив самореалізації для творчої індивідуальності є визначальним в ієрархії її інших мотивів. Професійна діяльність для вчителя з ознаками творчої індивідуальності має глибокий особистісний сенс, що є відправним моментом для максимально повної самореалізації особистості. Вчитель цілеспрямовано “будує себе” в сфері професійної діяльності, орієнтується на рух до цінностей, адаптованих педагогічною практикою, й на розвиток своєї індивідуально-творчої сутності.

До компонентів творчої самореалізації вчителя в професійній діяльності більшість вчених відносять самоідентифікацію, самовираження, самоствердження, самоактуалізацію, самонавчання, самоосвіту та самовиховання. Способами творчої самореалізації вчителя вважають педагогічну культуру, педагогічну активність і педагогічну творчість. На нашу думку, інноваційну діяльність теж доречно віднести до способів творчої самореалізації, оскільки вона містить багато можливостей для творчої самореалізації вчителя і є умовою для вільного й ефективного здійснення цього процесу. З іншої сторони, творча самореалізація вчителя є арсеналом багатого творчого потенціалу для інновацій.

Підготувати майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності, сформулювати творчу індивідуальність спеціаліста, на наш погляд, можливо за умов

застосування професійно-орієнтованої технології навчання, яка сприяє формуванню у студентів значущих для їх майбутньої професійної діяльності якостей, а також освоєнню знань, навичок і вмінь, які забезпечують виконання функціональних обов'язків з обраної професії після закінчення навчального закладу.

Реалізація професійно-орієнтованої технології навчання в навчальному процесі передбачає:

- досягнення визначених цілей підготовки майбутніх спеціалістів, активне включення студентів в свідоме освоєння професійного змісту освіти;
- забезпечення мотиваційного, творчого освоєння основних способів професійної діяльності;
- формування особистісного становлення студентів як майбутніх професіоналів.

Професійно-орієнтована технологія навчання дозволяє педагогу ефективно вирішувати професійно-орієнтовані педагогічні задачі. Її головними дидактичними принципами є: 1) цілісність, згідно з якою технологія повинна в інтегрованому вигляді являти собою систему професійно-орієнтованих цілей, методів, засобів, форм і умов навчання, які забезпечують реальне функціонування і розвиток цілісної дидактичної системи; 2) адаптація процесу навчання до особистості студента, яка полягає в тому, що цей процес може ділитися на окремі підпроцеси, кожний з яких має специфічні, лише йому властиві особливості, які відповідають пізнавальним навчальним і професійним потребам конкретного студента; 3) потенційна насиченість інформацією, яка вимагає розробки таких способів передачі студентам навчальної інформації, які створювали б оптимальні умови для узагальненого освоєння знань, формування професійно-значущих якостей особистості; 4) контекстність навчання, у відповідності з якою навчання, з одного боку, орієнтовано на виконання студентами соціальних ролей або вдосконалення особистості, а з іншого – будується з урахуванням професійної діяльності студентів і їх просторових, часових, професійних умов; 5) актуалізація результатів навчання, яка передбачає негайне втілення на практиці освоєних студентами знань, умінь, навичок, реалізації професійно значущих якостей особистості.

Аналіз розглянутої в статті проблеми дає змогу дійти таких висновків: поняття “творчість” та “самореалізація” є подібними за своїми сутнісними характеристиками, проте не є тотожними; творчість є одним із способів, який забезпечує високий рівень самореалізації особистості; сутністю творчої самореалізації особистості доцільно вважати творчу індивідуальність як найвищу характеристику професійної творчості; творча самореалізація вчителя є невід'ємною ознакою і складовою інноваційного процесу; застосування професійно-орієнтованої технології навчання дає змогу формувати в студентів мотив самореалізації в професійній діяльності, здатність до самоорганізації, самовиховання і саморозвитку, що сприяє їх пізнавальній і творчій активності.

Подальшу перспективу дослідження вбачаємо у визначенні критеріїв та показників готовності майбутніх вчителів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Література:

1. Вітковська О.І. Професійне самовизначення як життєва проблема особистості // Педагогіка і психологія. – 1998. – № 3. – С. 37–43.
2. Демиденко В.К. Самореалізація: сутність, становлення, розвиток // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2. – С. 31–36.
3. Лосєва Н.М. Самореалізація викладача: теоретичний аспект. Монографія. – Донецьк.: ДонНУ, 2004. – 387 с.
4. Муляр В.І. Самореалізація особистості як соціальна проблема. (філософсько-культурологічний аналіз). – Житомир.: ЖІТІ, 1999. – 214 с.
5. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Изд. «Магистр», 1997. – 224 с.
6. Ткач Р.В. Психологічні особливості творчої активності особистості. – Запоріжжя.: Вид. ЗДІА, 1999. – 24 с.
7. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації (соціально-філософський аналіз). – Х.: Основа, 1999. – 277 с.
8. Цапок В.А. Творчество (философский аспект проблемы). – Кишинев: Штиинца, 1989. – 150 с.
9. Шумилин А.Т. Проблемы теории творчества: Монография. – М.: Высшая школа, 1989. – 143 с.
10. Шрамко О.І. Індивідуальний досвід в контексті особистісної самореалізації: Автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.03 / Дніпропетровський держ. ун-т. – Дніпропетровськ, 1998. – 20 с.

The essence of the notion “creative self-realization of a future teacher in professional occupation” is revealed; the correlation of the notions “creativity” and “self-realization” is examined; creative self-realization of a teacher is considered as a typical indication of innovational occupation of a teacher.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ З МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА

Постановка проблеми. Швейна галузь легкої промисловості належить до наукомістких видів виробництва, що потребують висококваліфікованих фахівців, яким уже недостатньо просто вмілого володіння певним набором механічних операцій, а які працюють на рівні професійної майстерності. Сучасне швейне виробництво характеризується швидким оновленням предметів і засобів праці, механізацією, автоматизацією та комп'ютеризацією виробничих процесів, використанням нових матеріалів, глибинними перетвореннями в організації та технології виробництва. У результаті зростають вимоги не до самих лише машин, техніки, а й, насамперед, до робітників. Отже, перебудова швейної промисловості, економіки зумовлює зміни організації навчального процесу в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) швейного профілю. З огляду на це, перед нами постає важлива проблема пошуку перспективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі виготовлення швейних виробів. Одним із можливих шляхів є впровадження в навчально-виховний процес ПТНЗ швейного профілю інтеграції знань.

Аналіз останніх досліджень. Проблема поєднання загальної та професійно-технічної освіти є предметом наукового розгляду в сучасній педагогічній, психологічній та методичній літературі. На думку багатьох українських науковців у галузі професійної педагогіки, зокрема С.У. Гончаренка [2], Р.С. Гуревича [3], І.М. Козловської [4], Л.В. Сліпчишин [5], Я.М. Собка [6; 7], О.О. Стечкевич [8], Т.Д. Якимович [9] та інших, інтеграція загальноосвітніх і професійно-технічних знань позитивно впливає на досягнення основної мети навчального процесу в ПТНЗ – підготовку кваліфікованих робітників, які мають високий рівень професійних знань, вмінь, навичок, творчого потенціалу, що відповідають потребам і вимогам ринку праці.

Метою нашої роботи є обґрунтування необхідності інтеграції природничо-наукових знань і знань з матеріалознавства в процесі підготовки кваліфікованих робітників для швейної промисловості.

Виклад основного матеріалу. Важливим елементом визначення змісту професійного навчання є зміст і характер майбутньої трудової діяльності робітника. Аналіз професійної діяльності фахівця швейного виробництва передбачає виявлення структури праці, детальний аналіз його професійних функцій та виявлення вмінь, необхідних для їхнього виконання.

Трудова діяльність реалізується в системі виробництва, основними структурними елементами якої є: суб'єкт праці (робітник відповідної професії, спеціальності, спеціалізації, кваліфікації), предмет праці (матеріал, механізм, природний об'єкт, людина та інше), засоби праці (машини, механізми, різноманітні інші засоби впливу).

У системі будь-якого виробництва відбувається виробничий процес, що поділяється на технологічний та трудовий. Виробничий процес характеризується сукупністю послідовних дій, в результаті яких предмет праці перетворюється в продукт праці. Особливістю технологічного процесу є взаємодія засобів праці з предметом праці, під час якої реалізуються об'єктивні закони природи.

Трудовий процес передбачає взаємодію суб'єкта праці із предметом і засобами праці. На трудовий процес впливають об'єктивні та суб'єктивні умови. До об'єктивних належить організація праці – технологічна дисципліна праці (технологія виробництва) та санітарно-гігієнічні умови праці. Суб'єктивною умовою є рівень професійно-технічної освіти – знання, вміння, навички, які робітник здатен застосувати в процесі праці, під час результативної дії засобами праці на предмет праці.

У свою чергу, структура будь-якої праці містить чотири основні компоненти, знання яких необхідне кожному робітникові: мета праці; предмет, на який спрямована праця

фахівця; засоби праці; способи діяльності. Розглянемо детальніше структуру праці на прикладах професій кравець і закрійник (групи верхнього одягу).

Зокрема, для робітника, який одержав освіту за спеціальністю “Кравець верхнього одягу”, метою праці (кінцевим результатом, об’єктом праці) відповідно до його спеціалізації є пошиття верхнього чоловічого, жіночого або дитячого одягу. Предметом праці є деталі верхнього одягу різноманітних конструкцій, крою, силуету, призначення та видів основних тканин; деталі прикладу різних конструкцій з різних видів підкладкових і прокладкових матеріалів; оздоблювальні швейні матеріали; фурнітура; швейні нитки; клеї та клейові матеріали.

Засоби праці становлять обладнання (універсальні та спеціальні швейні машини – неавтоматичної та автоматичної дії; для волого-теплової обробки та кінцевої обробки виробів – праски, преси, пароповітряні манекени; для клейового з’єднання деталей; напівавтомати, автомати та автоматичні лінії; підйомно-транспортне обладнання швейних цехів), інструменти та пристосування (для ручних робіт – голки, наперстки, ножиці, сантиметрова стрічка, лінійка, крейда, лекала, різець, кільце з ножом, манекени; для машинних робіт – засоби малої механізації (спеціальні лапки, направляючі лінійки та інші пристосування); для волого-теплових робіт – колодки, пульверизатори, пропрасовувачі, шаблони).

Способами діяльності (технологія, процес впливу, організація та інше) є організація робочого місця; підготовка деталей крою та фурнітури до пошиття; виконання основних технологічних процесів пошиття виробу: поопераційна обробка деталей та вузлів, зміна форми деталей або вузлів одягу та фіксація наданої форми, скріплення деталей одягу за допомогою з’єднувальних матеріалів, надання деталям одягу необхідних фізико-механічних властивостей (жорсткість, пружність), оформлення краю деталей швейних виробів, оздоблення виробів; визначення якості крою та готових виробів; контроль роботи обладнання.

Для закрійників мета праці передбачає вибір фасону виробу відповідно до напрямку моди, індивідуальних особливостей фігури, віку, зовнішнього вигляду замовника, властивостей тканин; розкрій тканини; ремонт одягу. Предметом праці є чоловічий, жіночий та дитячий верхній одяг з різних видів тканин і матеріалів. Засоби праці – лекала, крейда, ножиці, різак. Добір фасону, замальовування його в паспорт замовлення клієнта; зняття мірок з фігури замовника; виготовлення лекал для розкрою даного фасону; виявлення дефектів матеріалу або виробу, що принесений для перелицювання, перешивання, ремонту; розкроювання з урахуванням знятих мірок за силуетними основами лекал, що одержані від моделюючих організацій або виготовлені закрійником, або за побудованими кресленнями деталей на матеріалі; перекроювання, підкроювання та викроювання окремих деталей під час ремонту одягу; приміряння виробу на замовника в процесі виготовлення – це є основними способами діяльності закрійника.

Виявлення основних компонентів праці та їхнього місця в трудовій діяльності фахівців різних спеціальностей дозволяє правильно визначити не лише перелік навчальних предметів, а й їхній зміст і спрямованість. Визначення змісту навчальних предметів, спрямованих на вивчення процесу праці, передбачає детальний аналіз професійних функцій та умінь, необхідних для їхнього виконання.

Слід зазначити, що аналіз професіограм із професій “Кравець” і “Закрійник” показав, що вимоги, які висуваються до знань, умінь і навичок майбутніх випускників ПТНЗ, мають як відмінності, так і загальні положення. Знання, уміння та навички кравця становлять фундамент для одержання професії закрійника. Такий шлях веде до інтеграції цих професій, що зумовлюється спільністю технології та функцій. Тому, надалі ми детально зупинимося на аналізі професійної діяльності робітника швейного виробництва на прикладі професії “Кравець”.

Професійні функції визначають коло діяльності, виробничі обов’язки робітника. Структура трудових функцій визначається за видами: 1) розрахунково-аналітичні дії; 2) підготовка робочого місця; 3) управління предметами та знаряддями праці за допомогою фізичних і розумових зусиль; 4) дія на предмет праці знаряддями праці, якими керує

робітник; 5) управління ходом робочого процесу, контроль якості продукції, організація праці; 6) оформлення та реалізація результатів праці [1, с. 165].

Трудова діяльність кваліфікованих робітників (кравців) швейного виробництва, які працюють на швейних виробничих об'єднаннях, фабриках, в ательє індивідуального пошиття та ремонту одягу, складається з таких основних трудових функцій: підготовка робочого місця; здійснення технологічного процесу; контроль і регулювання роботи обладнання; контроль за ходом технологічного процесу та якістю продукції.

Інтегрований характер діяльності закрійників передбачає розширення професійних функцій, порівняно з професією кравця. Для прикладу зазначимо основні трудові функції кваліфікованого робітника (закрійника) швейного виробництва: оформлення технічної документації на виготовлення виробу; розробка художньої та раціональної конструкції виробу; планування, підготовка та організація виробничого процесу; ведення трудового процесу; контроль та управління технологічним процесом; контроль за ходом технологічного процесу та якістю продукції; оцінка властивостей та характеристик матеріалів або виробу; ремонт одягу, самоконтроль за якістю виконуваної роботи.

На основі аналізу функцій визначаються підфункції трудової діяльності робітників, відповідно до яких розробляється зміст навчання. Вони поділяються на підфункції переважно фізичної та переважно розумової праці. До перших (стосовно професії “Кравець” групи верхнього одягу) відносяться: перевірка придатності до роботи універсальних і спеціальних машин, пресів, апаратів, прасок, інструментів і пристосувань; вимірювання деталей; розміщення деталей виробу на робочих місцях; вирівнювання зрізів і суміщення надсічок; підведення, переміщення та видалення деталей з-під робочих органів машини; увімкнення та зупинка обладнання; догляд за обладнанням і прибирання робочого місця; регулювання та налагодження машин; запис виконаної роботи; здача виробів у відділ технічного контролю.

Підфункції переважно розумової праці передбачають: уміння користуватися технологічною документацією; вибір раціональних методів обробки й зборки деталей та вузлів виробів з урахуванням властивостей матеріалів, що обробляються, конструкції виробу та діючого обладнання; організацію робочого місця; самоконтроль та взаємоконтроль за послідовністю та якістю обробки деталей виробу, його критична оцінка; планування робочого часу; дотримання інструкцій та правил техніки безпеки й протипожежної охорони.

Виконання трудових функцій вимагає від робітників засвоєння способів діяльності, що є центральним компонентом у структурі праці. Підґрунтям для формування вмій і навичок є знання. Вони становлять основу кваліфікації фахівців для швейної промисловості та утворюють систему, що відповідає цілісному технологічному процесу обробки швейних матеріалів і тканин. Знання є адекватним відображенням дійсності, постійно розвиваються, уточнюються, поглиблюються, інколи суттєво змінюються. Саме врахування цього чинника забезпечує науковість змісту навчання.

Одним із важливих елементів озброєння учнів ПТНЗ системою знань, умій, навичок політехнічного та професійного характеру є формування в них понять. Знання про будь-який об'єкт техніки (технології) містить комплекс понять (загальнонаукових, загальнотехнічних, професійних (спеціальних)), тобто формування знань здійснюється шляхом розкриття понять. У свою чергу, поняття, що використовуються в процесі формування знань, належать до навчальних, які взаємопов'язані між собою та утворюють предметну область навчальних предметів. Проте, у професійній підготовці майбутніх фахівців важливого значення набувають інтегровані поняття – політехнічні та виробничі, основу яких становлять загальнонаукові поняття.

Системи наукових понять як узагальнених знань про суттєві ознаки предметів і явищ відображені в природничо-наукових дисциплінах. Вивчення предметів природничо-наукового циклу сприяє формуванню в учнів відповідних понять, що передбачає два тісно пов'язані між собою процеси: засвоєння та застосування набутих знань. Поняття може бути повноцінно засвоєне лише в тому випадку, коли воно використовується учнем в його особистій навчальній або професійній діяльності.

Інтегровані поняття забезпечують систематичність знань на основі взаємозв'язку,

наступності та послідовності їхнього розкриття й використання в практичній діяльності. Об'єднані у змісті навчальних предметів в одну систему, вони знаходяться у складному взаємозв'язку, засвоєння якого дає можливість учням зрозуміти різноманітні причинно-наслідкові відношення. Ці зв'язки створюють цілісне уявлення про технологічний об'єкт, що вивчається, зокрема, про текстильні матеріали.

Специфічну одиницю способів діяльності становить дія. Засвоєний людиною спосіб виконання дії стає її вмінням і навичкою. Для сформованого професійного вміння характерні: точність, швидкість, стійкість (здатність зберігати точність і темп дії, незважаючи на другорядні явища), міцність (уміння не втрачається тривалий час, навіть якщо воно практично не застосовувалось), гнучкість (готовність раціонально діяти в різних ситуаціях, здійснювати дії різноманітними способами) виконання дії. Кожна з цих якостей професійного вміння найбільш ефективна в певних умовах.

У процесі навчально-виробничих робіт досягається високий ступінь оволодіння професійними вміннями; вони перетворюються у навичку в результаті цілеспрямованого багаторазового повторення дії в одних і тих самих умовах і виконуються легко та швидко, без свідомого регулювання процесу виконання, автоматично. Навички становлять вищий рівень сформованості елементарних, простих дій. Досконалість навички характеризується її пластичністю. Пластичність навички – уміння швидко налаштуватися на працю в результаті зміни, наприклад, марки обладнання, умов праці, виду матеріалу, методу обробки. Забезпечити її пластичність важче, ніж зберегти її міцність та стійкість.

Згідно з вимогами, які висуває до підготовки майбутніх фахівців швейного виробництва суспільство, викладачі навчальних предметів професійно-технічного циклу в ПТНЗ швейного профілю озброюють учнів шляхом передачі їм своїх знань відповідними системами складних практичних умінь і навичок, на основі яких формується їхня професійна діяльність.

Складні, або комплексні, вміння складаються з великої кількості окремих умінь. Однак, складне вміння не означає просту сукупність окремих умінь, це якісно нове утворення. Їхня більшість – це міжпредметні вміння, що вимагають знань із різних навчальних предметів; отже, їх не можна сформувати в процесі відокремленого вивчення спеціальних, загальнотехнічних і професійно спрямованих загальноосвітніх дисциплін. За цих умов важливого значення набуває впровадження в навчально-виховний процес ПТНЗ швейного профілю дидактичної інтеграції.

Практичні уміння та навички можна розглядати з різних точок зору, по-різному групувати їх залежно від того, що покладено в основу класифікації. Відповідно до виконуваної діяльності вміння й навички кравців верхнього одягу класифікуються таким чином: 1) уміння та навички роботи з обладнанням: експлуатація швейного обладнання на різних стадіях обробки виробів; пуск, зупинка та регулювання швидкості машин; включення та вимикання пресів, апаратів, прасок; визначення ступеню нагрівання праски; переміщення деталей виробу в процесі з'єднання; регулювання натягу ниток, величини стібка, сили тиску лапки на тканину; установлення голки, лапки та засобів малої механізації; 2) уміння та навички з обробки: самостійне виготовлення виробів згідно з прийнятою технологією масового виробництва; перевірка наявності деталей крою та їхньої якості; виконання ручних стібків і різноманітних машинних строчок і швів; точність виконання основних технологічних вузлів і деталей виробу (група верхнього одягу): обробка дрібних деталей; обробка бортової прокладки; обробка пілочок; обробка кишень; з'єднання пілочок із бортовою прокладкою; стьобання лацканів; обробка спинки; з'єднання бічних зрізів пілочок і спинки; обробка бортів; обробка підкладки та її з'єднання з верхом виробу; обробка комірів; обробка рукавів; з'єднання рукавів із проймами виробу; кінцева обробка виробу; обробка зимових пальт; обробка виробів із рукавами різноманітних конструкцій; обробка верхнього одягу з нових тканин і матеріалів; аналіз і вибір методів обробки та застосування передових прийомів і методів праці; 3) уміння та навички з контролю: контроль правильності виконання операцій; якісне розбраковування виробів згідно з держстандартом, технічними умовами; попередження та усунення дефектів; 4) розрахунково-аналітичні вміння та навички: користування інструкційно-технологічними картами та технологічними інструкціями.

Оснoву кваліфікації фахівців швейної промисловості становлять не лише практичні вміння та навички, а й ґрунтовна теоретична підготовка, які утворюють цілісну систему. Дидакти, методисти, психологи у визнанні формування знань, умінь і навичок як цілісного системного процесу дійшли єдиного висновку, що між ними існує тісний взаємозв'язок, тому розвиток одних стимулює вдосконалення інших, і навпаки.

Визначення основних професійних умінь і навичок кваліфікованого робітника швейного профілю (кравця) дає нам можливість виділити професійні знання, що необхідні для їхнього формування. Отже, для виготовлення швейних виробів в умовах масового та дрібносерійного виробництва кравці (група верхнього одягу) повинні засвоїти такі знання в повному обсязі:

- Вимоги до обробки швейних виробів. Найменування ліній та зрізів деталей крою (верха виробу, підкладки, прокладки, приклада). Напрямок ниток основи на деталях і відхилення, що допускаються.

- Види робіт, застосовуваних у процесі виготовлення одягу. Способи та прийоми виконання ручних, машинних і волого-теплових робіт. Термінологія ручних, машинних і волого-теплових робіт і вимоги, що висуваються до їхньої якості.

- Технологічна послідовність обробки та зборки швейних виробів. Обробка дрібних деталей. Обробка бортової прокладки. Обробка пілочок. Обробка кишень. З'єднання пілочок із бортовою прокладкою. Стьобання лацканів. Обробка спинки. З'єднання бічних зрізів пілочок і спинки. Обробка бортів. Обробка підкладки та її з'єднання з верхом виробу. Обробка комірців. Обробка рукавів. З'єднання рукавів із проймами виробу. Кінцева обробка виробу. Особливості обробки зимових пальт і півпальт. Обробка виробів із рукавами різноманітних конструкцій. Особливості обробки верхнього одягу з нових тканин і матеріалів.

- Робота за принципом розподілу праці. Можливі дефекти у виготовленні верхнього одягу, причини їхнього виникнення та способи виправлення. Контроль і взаємоконтроль на виробництві.

- Склад, будова, властивості, асортимент тканин та інших швейних матеріалів, застосовуваних у процесі виготовлення верхнього одягу. Властивості текстильних волокон. Визначення волокнистого складу тканин. Технологічні режими обробки тканин. Відмінність бавовняних тканин від лляних, тканин із натурального шовку від штучних, чистошерстяних від напівшерстяних.

- Конструкція, призначення, принцип роботи та експлуатація швейних машин універсальної й спеціальної дії; різновиди пристосувань та інструментів, застосовуваних у процесі обробки й зборки верхнього одягу. Правила експлуатації, прийоми налагодження та регулювання. Класифікація прасок; будова, призначення та правила експлуатації. Класифікація пресів; призначення, принцип роботи та правила експлуатації. Режими пресування для різних видів виробів і тканин.

- Конструкція виробів. Вихідні дані для побудови конструкцій – правила вимірювань, основні мірки, величини припусків, попередні розрахунки для побудови креслення. Побудова креслень основних конструкцій виробів. Технологічність конструкцій. Особливості конструкції виробу залежно від властивостей застосовуваних тканин.

- Наукова організація праці в цехах і на робочих місцях. Технічне нормування. Заробітна плата. Продуктивність праці. Собівартість продукції.

Крім перерахованих основних знань учням необхідно мати поняття: 1) про раціональні способи обробки, що застосовуються новаторами швейних підприємств, процеси підготовчо-розкрійного виробництва, розрахунок технологічних процесів виготовлення одягу; 2) про технологію виробництва тканин, їхній сортамент, чищення та зберігання швейних матеріалів, хімічне чищення; 3) про електричний струм, способи підведення струму, запобіжники, заземлення, електромагнітні явища, електродвигуни, трансформатори; 4) про обладнання підготовчого, експериментального та розкрійного цехів, конвеєрні установки та підійомно-транспортні пристрої, комплексно-механізовані потоки швейних фабрик; 5) про художнє оформлення одягу, основні напрями в моделюванні, особливості, принципи й закони моделювання, типи тілобудов і пропорції статури людини, побудову

й виготовлення основних і допоміжних лекал, припуски на шви, підгин та обробку, технічне розмноження лекал, принципи уніфікації й стандартизації деталей та вузлів швейних виробів; 6) про геометричне креслення, проекції, перетин геометричних тіл площинами, взаємний перетин геометричних тіл, малювання складок і драпіровок, умовності в малюванні моделей одягу, малювання елементів і моделей верхнього одягу; 7) про організацію управління промисловістю й підприємством в Україні, технічний прогрес та основи економіки підприємства, планування, рентабельність підприємства, раціоналізаторство та винахідництво, трудове законодавство; 8) про схему основних етапів виготовлення швейних виробів масового виробництва: моделювання та конструювання одягу, експериментальне та підготовчо-розкрійне виробництва, швейне виробництво, остаточне оздоблення та упакування.

Розширення професійних функцій закрійника, що виконуються внаслідок формування відповідних професійних умінь і навичок, передбачає розширення бази професійних знань, до яких висуваються конкретні вимоги. Для прикладу, розглянемо одну з його основних функцій – розробка художньої та раціональної конструкції виробу, для виконання якої він повинен знати: значення та завдання сучасного конструювання одягу для випуску високоякісних швейних виробів; модні напрями в одязі на поточний та перспективний період; асортимент і класифікацію виробів, що випускає швейна промисловість, вимоги до одягу; будову людського тіла, методика і техніку знімання мірок; системи та методи конструювання, послідовність побудови креслень одягу різних силуетів і покроїв; вплив на конструкцію виробу властивостей застосовуваних тканин; зв'язок конструкцій швейних виробів з технологією їхньої обробки; рекомендації до силуетних форм одягу на фігури різних вікових груп; конструктивні дефекти та шляхи їхнього усунення.

Закрійник повинен уміти: користуватися, аналізувати журнали мод; правильно вимірювати фігуру людини, порівнювати одержані дані з даними вимірювань типової фігури, визначати розмір, ріст, повноту; пов'язувати знання про будову тіла з конструкцією виробу; аналізувати модель та визначати, якими конструктивними засобами перенести силует, форму, крій, фасонні елементи виробу на тканину; розробляти конструкції швейних виробів (верхнього чоловічого, жіночого, дитячого або легкого жіночого одягу – залежно від спеціальності та спеціалізації закрійника), будувати креслення основ викрійок, уміти оцінювати точність розрахунків конструкцій виробів; вносити зміни в креслення основ викрійок відповідно до обраного фасону виробу; використовувати декоративні елементи в процесі практичної розробки різних видів одягу шляхом видозміни елементів крою.

Засвоєння учнем знань та формування в нього вмій і навичок є метою та бажаним результатом професійної підготовки, що передбачають розуміння ним свого місця як фахівця у структурі суспільства, формування особистісних якостей фахівця, що сприяють його успішній професійній діяльності, можливість продовження навчання з метою подальшого професійного зростання.

Робітники професій “Кравець” і “Закрійник” можуть працювати на швейних фабриках і займатися масовим виробництвом одягу, а можуть, працюючи в ательє або на малому підприємстві, виготовляти одяг за індивідуальними замовленнями. Однак, як відомо, умови роботи малих підприємств значно відрізняються від умов масового швейного виробництва на фабриках. Звісно, обов'язки кравців і закрійників обмежені виконавчою майстерністю та не передбачають розробку нових модних зразків одягу. Проте, вони повинні бути обізнаними з характером і сутністю всіх етапів народження модного костюма.

Отже, аналіз професійної діяльності кваліфікованих робітників швейного виробництва (кравця та закрійника), тобто структури їхньої праці, професійних функцій, вмій, вимог до професійних знань, умій і навичок, дає нам можливість зробити висновок, що для сучасного фахівця, зайнятого в тій або іншій галузі виробництва одягу, важливо знати асортимент швейних тканин і матеріалів, їхні властивості, яким чином ці властивості впливають на процес роботи, які тканини раціонально використовувати для виготовлення швейних виробів різних видів, які вимоги висуваються до якості тканин, матеріалів і фурнітури, як визначити їхню якість, як зберігати тканини й матеріали та інше. Ці знання в учнів ПТНЗ швейного профілю формує навчальний предмет “Матеріалознавство швейного виробництва” (МШВ).

До основних предметів праці системи швейного виробництва можна віднести: тканини; трикотажні та неткані полотна; дубльовані, плівкові матеріали; природні та штучні хутро, шкіра;

плівки; нитки; клейові матеріали; фурнітура; оздоблювальні та підкладкові матеріали. Кожен з цих матеріалів має комплекс своїх властивостей, що в межах асортиментної групи змінюються в широкому діапазоні.

У результаті розвитку хімії та хімічної промисловості безперервно поновлюється асортимент нових видів швейних матеріалів, створюються матеріали з новою структурою та властивостями, від яких залежать конструкція швейних виробів і технологічні процеси їхнього виготовлення. Використання хімічних волокон забезпечило поступове збільшення питомої ваги матеріалів із вмістом штучних і синтетичних волокон. У швейній промисловості останнім часом широкого застосування одержали тканини, які містять капрон, лавсан, нітрон, хлорин та інші синтетичні волокна. Швейні підприємства виготовляють поліамідні, поліефірні, поліакрилонітрильні та поліванільхлоридні синтетичні вироби. Асортимент нових швейних матеріалів поновлюється й за рахунок тканин, до складу яких, окрім натуральних і синтетичних волокон, входять еластичні хімічні волокна. Тканини з еластичними нитками можуть розтягуватися як у поперечному або в повздовжньому напрямі, так і в обох напрямках одночасно (біластичні тканини), що сприяє раціональному їхньому використанню.

Упровадження нових видів матеріалів, нової технології та технічне переоснащення технологічних процесів підвищило ефективність швейного виробництва і забезпечило можливість проектування якості одягу на основі оцінки властивостей матеріалів і науково обґрунтованого вибору оптимального комплексу матеріалів для кожного виду швейного виробу.

Праця робітників швейного профілю має переважно технологічний характер і пов'язана з вирішенням розумових завдань. Найважливішим з них, особливо в умовах дрібносерійного та індивідуального виробництва, є проектування технологічного процесу (вибір матеріалів для виготовлення виробу, операцій, послідовності технологічної обробки, режиму волого-теплової обробки, вимірювальних і ріжучих інструментів, засобів малої механізації тощо).

Взаємозв'язок матеріалознавства зі спеціальними дисциплінами відображається, починаючи з першого етапу швейного виробництва. Зокрема, для визначення конструктивних засобів вирішення силуету, покрою, фасонних елементів виробу, тобто під час створення технологічної моделі виробу, необхідно знати не тільки асортимент матеріалів, їхні оптичні властивості (фактуру, малюнок, колір та ін.), а й пластичні властивості матеріалів.

Працюючи з різними швейними матеріалами, фахівець повинен передбачити їхню поведінку в костюмі, що проектується, розкрити їхні виразні якості та здібності. Характер поведінки тканин зумовлюється волокнистим складом. Кожний вид волокон по-своєму впливає на пластику матеріалу, на його спроможність утворити м'які або жорсткі складки, щільну або розпушену форму. Завдяки пластичним властивостям швейних матеріалів утворюється різноманітний композиційний ряд костюма.

Конструювання швейних виробів вимагає від фахівців ще більш глибоких знань з матеріалознавства. Під час розробки конструкцій деталей майбутнього виробу до розмірних ознак, одержаних вимірюванням конкретних фігур або взятих із "Таблиць антропометричних вимірювань типових фігур", розраховують спеціальні прибавки. Ці прибавки повинні забезпечити вільний рух людини, створити повітряний прошарок, який відповідав би санітарно-гігієнічним нормам і регулював необхідний теплообмін. Крім того, вони повинні сприяти дотриманню декоративно-конструктивних вимог згідно з моделлю, ескізом; забезпечити баланс деталей між собою тощо. Величини прибавок не можуть бути однаковими, а тим більше постійними, навіть для однакових видів одягу. Вони залежать від таких чинників, як волокнистий склад, вид, структура, товщина тканин і ступінь їхньої усадки під час технологічної обробки виробу.

Вибір способу моделювання одягу залежить від багатьох чинників. І, перш за все, це знову ж-таки властивості матеріалу, з якого виготовляють костюм. Адже саме тканина визначає форму одягу, методи її обробки, прийоми декорування тощо. Тому дуже важливо відчутти матеріал із позицій його пластичних можливостей в процесі утворення форми; здатності виявляти особливості тілобудови людини – виявляти її вигідні якості та маскувати недоліки.

Властивості високополімерних матеріалів, що є сировиною для виготовлення одягу, змінювати свою будову під дією вологи, тепла, тиску, рН-розчинів, ступінь крутки ниток, їхнє переплетення в тканинах, товщина деталей, які обробляються, суттєво впливають на

вибір режимів технологічної та волого-теплової обробки деталей виробу.

Висновки. Кожний навчальний предмет у ПТНЗ швейного профілю виконує певну функцію у формуванні висококваліфікованого фахівця. Проте, саме інтеграція фундаментальних і спеціальних знань визначить кінцеву якість рівня професійної підготовки учнів і сприятиме усвідомленню майбутніми фахівцями найважливіших шляхів розвитку та удосконалення сучасного ринкового виробництва. Природничо-наукові знання забезпечують ґрунтовність спеціальних знань, професійну мобільність, що є однією з головних професійних якостей майбутніх робітників швейного виробництва.

Отже, особливості підготовки фахівців для швейної промисловості у професійно-технічних навчальних закладах підтверджують доцільність інтеграції знань з матеріалознавства, яке формує в учнів базові знання, уміння та навички, безпосередньо пов'язані з їхньою майбутньою професійною діяльністю, які є обов'язковою умовою свідомого та осмисленого виконання кожного їхнього руху, що сприяє перетворенню навчально-виробничої діяльності учнів у свідомий процес.

Література:

1. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. – СПб-Радом: Институт профтехобразования РАО, 1997. – 226 с.
2. Гончаренко С.У. Інтеграція наукових знань і проблема змісту освіти // Пост-методика. – 1994. – № 2(6). – С. 2-3.
3. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах. – К.: Вища школа, 1998. – 229 с.
4. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
5. Сліпчишин Л.В. Інтегративні аспекти матеріалознавства: Метод. реком. – Львів: Львівський навчально-методичний центр, 1999. – 24 с.
6. Собко Я.М. Дидактичні основи побудови інтегрованих курсів за структурою “загальноосвітній – спеціальний предмет” у професійно-технічних закладах освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1997. – № 2. – С. 27-32.
7. Собко Я.М. Інтегровані курси у професійно-технічній освіті: проблеми означення та класифікації // Наука і сучасність. – Ч.1. – К., 1999. – С. 105-114.
8. Стечкевич О.О. Методичні засади інтегрованого уроку виробничого навчання у підготовці операторів комп'ютерного набору: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2003. – 249 с.
9. Якимович Т.Д. Інтеграція теоретичного і виробничого навчання в процесі професійної підготовки фахівців (на матеріалі електронної промисловості): Дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2001. – 240 с.

УДК 37

*В.Є. Михайліченко, Л.М. Грень
м. Харків, м. Торез, Донецької обл., Україна*

МОДЕЛІ МИСЛЕННЯ ТА УПРАВЛІННЯ НИМИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ

Нині багато хто усвідомлює принципову можливість управління своєю власною долею. Визнана фундаментальна роль практичної психології не тільки для медицини та педагогіки, а й для всього існування людства в цілому. Настав час вивчати і опановувати конкретні практичні рекомендації, які визначають правильний порядок використання можливостей людського тіла й психіки. У зв'язку з цим вельми перспективним у нині є нейролінгвістичне програмування (НЛП).

Нейролінгвістичне програмування становить цілісний конгломерат стратегій ефективного розв'язування всіляких зовнішніх та внутрішніх проблем людського життя. Це може мати назву мистецтва спрямованих змін. На чолі ставиться принцип виявлення і використання незадіяних ресурсів. Все це базується на готовності людини до трансформацій, тобто на дійсному бажанні змінити своє життя на краще. Психолог Р. Ділтс так позначив даний підхід: „Необхідно добре сформулювати мету, ясно усвідомлюючи бажаний результат змін. Необхідно проявляти високу чуттєвість до змін, що відбуваються, та адекватно співвідносити їх із накресленим результатом. Нарешті, треба проявляти немалу гнучкість,

творчо змінюючи прийоми впливу у випадку розбіжності досягнутих результатів з раніше накресленими”.

Нейролінгвістичне програмування надає у наше розпорядження технічні засоби та навички самовдосконалення особистості. В основі НЛП лежать принципи, що відрізняються від принципів традиційної психології. У той час, як остання займається переважно описом проблем, розбиваючи їх на категорії, і пошуком причин, що викликали ці проблеми, НЛП зосереджує увагу на дослідженні того, яким чином взаємодія наших думок, дій і почуттів формує наш життєвий досвід „тут і зараз”. НЛП формулює нові принципи взаємодії тіла та розуму, які називаються передумовами НЛП.

Вони виходять з того, що певні думки, дії та почуття приводять до цілком конкретних результатів. І якщо ми хочемо змінити результати, які ми отримуємо, то нам слід, понад усе, змінити свої думки, дії і почуття, що беруть участь у їхньому досягненні. Якщо тільки ми зрозуміємо, як виникають і як підтримуються такі думки й почуття, нам не буде важко замінити їх на більш корисні і навчити цьому інших людей. Передумови НЛП являють собою основу (фундамент) саме для такої роботи. До них належать:

Карта – це не територія. Наші уявні карти, в яких ми відображуємо оточуючий нас світ, зовсім не співпадають із самим цим світом. Наші дії визначаються саме цими картами, а не світом безпосередньо. Набагато легше виправити та удосконалити наші карти, особливо почуття й інтерпретації, ніж змінити сам світ.

У суб’єктивного досвіду є визначена структура. Наші думки і спогади вписуються у визначену структуру. Якщо її змінити, то і наш суб’єктивний досвід автоматично зміниться. Тим самим ми можемо неприємні спогади зробити нейтральними, а корисні спогади, навпаки, зробити активними.

Тому, що може зробити одна людина, може навчитися будь-яка інша. Ми можемо вивчити уявні карти успішних людей і навчитися цими картами користуватися. Надто багато хто вважає деякі речі недосяжними, навіть не зробивши спроби наблизитися до них. Краще виходити з того, що все можливо. Якщо існують фізичні обмеження або перешкоди, то ви узнаете про це, коли розпочнете діяти практично.

Мозок і тіло є частинами однієї системи. Наші думки безпосередньо виявляються у напрузі м’язів, характері дихання, зміні самопочуття та т.ін. Все це, у свою чергу, справляє зворотній вплив на наші думки. Навчившись змінювати одне, ми навчимося управляти іншим.

Люди вже володіють всіма необхідними їм ресурсами. Уявний образ, внутрішній голос, враження та відчуття – все це складає основу наших розумових і фізичних ресурсів. За їх допомогою ми можемо побудувати будь-яку необхідну нам думку, відчуття та звичку, а потім використати їх у тому місці, де і коли ми більш за все в них маємо потребу.

Ви не можете не передавати повідомлення. Ми постійно передаємо будь-які повідомлення, у крайньому випадку, невербальні. Жест, усмішка або погляд містять у собі елементи повідомлення. Наші думки також знаходять свій прояв у наших очах, тоні голосу, позі та жестах.

Суть наших повідомлень заключається у тій відповіді, яку отримуємо. Оточуючі нас люди сприймають те, що ми говоримо і робимо, за допомогою своїх уявних карт цього світу. Залежно від того, як наш співбесідник сприйняв повідомлення, які ми йому передали, ми отримуємо можливість побудувати їх так, щоб наступного разу зробити їх для нього більш зрозумілими.

В основі будь-якої поведінки знаходяться позитивні наміри. За кожним небезпечним, шкідливим чи навіть зовсім безглуздим вчинком була своя позитивна мета. Замість того, щоб засуджувати та клеймити те, що нам не подобається, краще виділити в них позитивні наміри людини, яка їх вчинила, з тим, щоб знайти нові більш підходящі у даній ситуації варіанти поведінки.

Якщо те, що ви робите, не приносить бажаних результатів, зробіть що-небудь нове. Якщо ви завжди робите те, що робили раніш, то й у результаті отримуєте те, що одержували завжди. Якщо ж вам хочеться одержати щось нове, то й ваші дії мають бути новими, тим більш що у вас є багатий вибір можливостей [1, с. 40-43].

Світ становить нескінченну різноманітність всіляких сенсорних виявлень, але ми здатні сприймати лише дуже малу частину цієї різноманітності. Та частина, яку ми сприймаємо, фільтрується нашим унікальним досвідом, культурою, мовою, переконаннями, цінностями, інтересами та припущеннями. Кожний з нас живе в унікальній реальності, збудованій із своїх сенсорних вражень та унікального досвіду життя, і ми діємо, спираючись на те, що сприймаємо – на нашу модель світу.

Світ настільки широкий та багатий, що ми змушені спрощувати його, щоб осмислити. Складання географічних карт – гарний приклад того, як ми осмислюємо зовнішній світ. Карта – це не територія, яку вона описує. За її допомогою ми звертаємо увагу на ті аспекти світу, які нас цікавлять. Карти мають вибірковий характер, але вони виявляються безцінними помічниками під час дослідження території. Якого роду карту ми складаємо, залежить від того, що ми помічаємо і куди ми хочемо йти.

Так і наша унікальна інтерпретація оточуючого світу вибудовується в особисту карту дійсності, яка є в головному мозку. Вона є нашою реальністю, її розумінням або свідомістю. Всі вони – не місцевість навколо нас, не об'єктивний світ, це лише суб'єктивна його інтерпретація. У нас різні карти однієї самої місцевості. Людям не дано пізнати реальність, тому що ми її сприймаємо за допомогою органів почуттів, а їхні можливості обмежені. Ми можемо лише складати карти оточуючої реальності на основі інформації, яку отримуємо через органи почуттів, а також взаємозв'язків між нею і нашими особистими спогадами й іншими переживаннями.

Наше довкілля приводиться у відповідний стан за допомогою тих ментальних моделей мислення, яких ми дотримуємося. Наші думки виявляються в усіх наших вчинках, і часто ми не усвідомлюємо, яким чином це відбувається. Проте всупереч нашої волі ці думки постійно надсилають в оточуючий світ сигнали, які відображають наші бажання, переконання і наші особистісні якості. Світ реагує на ці сигнали, тому для зміни реакцій необхідно змінити сигнали, що надсилаються. Одним із дійових засобів формування цих сигналів та їхніх змін у бажаному напрямку є технології нейролінгвістичного програмування (НЛП). Вони широко використовуються для управління думками і формування бажаного психічного стану людини.

НЛП надає нам можливість навчитися управляти своїми внутрішніми образами та сигналами. При цьому ми можемо задіяти потенціал найпотужнішого комп'ютера відомого у нашому світі – нашого мозку. Головний мозок – це у значній мірі незадіяний ресурс людини. Зв'язки, які ми устанавлюємо, процес спогадів і спосіб уявлення ідей та інформації, яку ми отримуємо, визначаються нашими індивідуальними особливостями. Якщо ми зрозуміємо природу цих уявлень, то зможемо навчитися контролювати свої думки і свої переживання.

Спеціалісти НЛП виділяють різні типи процесів мислення [2]:

Візуальний, коли ми бачимо уявні картини і відтворюємо ідеї, спогади та враження як ментальні візуальні образи.

Слуховий, якщо ми уявно чуємо звуки. Ними можуть бути різні голоси, шуми або, наприклад, звук кави, яку наливають.

Кінестетичний, коли наші уявні образи спираються на почуття. Вони можуть бути внутрішніми емоціями або уявним відтворенням фізичного зіткнення. Сюди можна включити смак і нюх.

Згідно з НЛП, свідомість можна розглядати як внутрішнє уявлення нашого досвіду у вигляді зорових, звукових, відчутних, смакових та нюхових органів. Ми по-справжньому „бачимо”, точніше тлумачимо побачене очима, тільки після того, як хвилі світла „рееструються” зоровими ділянками кори головного мозку. Те ж стосується й інших органів почуттів. Незважаючи на складну будову „рецепторів” наших органів почуттів, само сприйняття відбувається саме у мозку, де ми всі зберігаємо, крім іншого, переживання минулого, вже сформовані переконання і відношення. Так, наприклад, ми можемо думати про деяку подію, яка мала місце у минулому, відтворюючи у пам'яті зорові образи, звуки та інші відчуття, пов'язані з нею.

Як відомо, є п'ять сенсорних каналів, якими до нас надходить інформація зовні: зоровий, слуховий, кінестетичний, смаковий та нюховий. Кожний з них називається модальністю.

Приклади найбільш типових для них фраз і зворотів, які називаються „*предикати*” [3, с. 61]:

Візуальний тип: „Бачу, що ви маєте на увазі”, „темне місце”, „це має такий вигляд”, „приємно бачити”, при найближчому розгляді”, „туманне уявлення”, „пролити деяке світло” і т. ін.

Аудіальний тип: „Щиро кажучи”, пропускати поза вуха”, „роздзвонити”, „скажіть мені”, „нечуваний” і т. ін.

Кінестетичний: „Зачекайте секунду”, „холодна людина”, „сердешна людина”, „убивчий аргумент”, „схопив ідею”, „заради цього пальцем не поворухну”, „вправно зроблено”, „це мене зачіпає”, „я зв’яжуся із вами” і т.ін.

Нюховий і смаковий типи: „Це погано пахне”, „отруйне зауваження”, „свіжа, наче троянда”, „це треба добре перетравити”, „справа смаку”, „проковтни це”, „про смаки не сперечаються” і т.ін.

Ми використовуємо свої органи почуттів у зовнішній спосіб, щоб сприймати світ, і у внутрішній спосіб, щоб „репрезентувати” (переуявити) переживання самим собі. У НЛП ті шляхи, якими ми одержуємо, зберігаємо та кодуємо інформацію у своєму мозку – картинки, звуки, відчуття, запахи і смаки – відомі як репрезентативні системи. Вони досить докладно описані в літературі з НЛП. Візуальна, аудіальна і кінестетична системає первинними репрезентативними системами, які використовуються в західній культурі. Відчуття смаку і запаху, а, отже, смакова система і нюхальна, не є стільки важливими і часто включаються до кінестетичної системи. Вони часто виступають у якості потужних і дуже швидких зв’язків із картинками, звуками і відчуттями, асоційованими з ними.

Сенсорна репрезентативна система – це система, яка складається із сенсорного аналізатора, що сприймає і здійснює обробку інформації, яка надходить від зовнішніх та внутрішніх подразників, та нейронних шляхів, які передають цю інформацію у закодованому вигляді у відповідні зони кори головного мозку для кінцевої переробки та використання інформації, що надійшла [2]. Вони є свого роду „фільтрами” сприйняття. Вони визначають той спектр реального світу, який фізіологічно підсильний людині.

Оскільки кожна сенсорна репрезентативна система безпосередньо пов’язана з операціями отримання, преробки, організації, зберігання і виведення інформації, то, використовуючи їх у тій чи іншій послідовності, людина створює свою власну репрезентацію (відображення) реального світу або так звану суб’єктивну модель світу. Від спрямованості нашої уваги залежить, у яких комбінаціях використовуються сенсорні репрезентації для кодування/запису процесів та подій, що відбуваються навколо нас. Відомо, що свідомо людина може сприймати 7 ± 2 одиниці інформації в один момент часу і по-різному „розподіляє” цей резерв сприйняття між різними системами. Отже, той фільтр, крізь який пройде більше бітів інформації за одиницю часу, і забезпечить, у кінцевому результаті, повноту і характер „сенсорного запису”.

Ми використовуємо всі три первинні репрезентативні системи постійно, хоч усвідомлюємо їх не у рівному ступені. При цьому ми маємо прихильність віддавати перевагу однієї з них, яка робить найбільший внесок у репрезентацію світу. Наприклад, багато хто з людей має внутрішній голос, який виникає в аудіальній системі. Вони перераховують аргументи, вторинно прослуховують промови, підготовлюють репліки і, як правило, обмірковують різні речі самі із собою. Проте, це лише один із способів мислення. Репрезентативні системи не є взаємовиключними. Можна візуалізувати будь-який предмет чи об’єкт, одночасно чути звуки, хоч може здаватися важким звертати увагу на всі три системи водночас.

Люди спираються на провідну репрезентативну систему у поведінці і мовленні, а також організують за її допомогою свої стратегії мислення. Деяка частина розумового процесу усе-таки залишається неусвідомленою. Ми постійно використовуємо всі наші зовнішні канали сприйняття, хоч звертаємо увагу на один канал більше, ніж на інший, залежно від того, який з них у нас домінує. Ми здатні використовувати всі системи, але у віці 11 або 12 років вже маємо наявні превілеї. Це означає, що деякі люди є у природний спосіб більш „талановитими” в окремих завданнях і уміннях, вони навчилися і стали більш успішними експертами у користуванні одного чи двох внутрішніх каналів сприйняття.

Жодна з систем не є абсолютно привілейною, все залежить від того, що ми хочемо зробити. Атлети мають потребу у добре розвиненій кінестетичній свідомості; важко стати гарним архітектором, не маючи здібності створювати виразні сконструйовані розумові картини. Уміння, що об'єднує всіх геніїв, заключається в тому, що вони вільно переходять від однієї репрезентативної системи до іншої і використовують найбільш відповідну з них до завдання, яке вирішується.

Аналогічно тому, як ми маємо переважну репрезентативну систему для свого усвідомленого мислення, у нас є різні засоби для введення інформації у свої усвідомлені думки. Ця провідна система є внутрішнім каналом, який ми використовуємо в якості ключа доступу до нашої пам'яті. Саме таким чином інформація досягає рівня усвідомлення розумом. Провідна система аналогічна програмі комп'ютера, що запускається, – непомітна, але необхідна для роботи комп'ютера в цілому програма. Її іноді називають системою упровадження, оскільки вона постачає матеріали для усвідомленого обміркування.

Більшість людей має переважну систему упровадження, але вона не зобов'язана співпадати з їх первинною системою. Одна й та ж людина може мати різні провідні системи для різних типів переживань. Багатство і розмах наших думок залежить від здібностей установлювати зв'язки і пересуватися від одного способу мислення до іншого. *Однотимчасний і неусвідомлений зв'язок між каналами сприйняття називається синестезією. Те, як людина входить у свою переважну репрезентативну систему, часто виявляється її найбільш стійким типовим паттерном синестезії.*

Синестезії представляють собою важливу частину того, як ми міркуємо, а деякі з них є настільки укоріненими і широко розповсюдженими, що здається, що вони уплітені в наш мозок із самого народження. Наприклад, кольори часто пов'язані із настроєм: червоний – із гнівом, блакитний – із спокоєм. Музика широко використовує синестезії: візуально сприймана висота розташування ноти у нотному стані пов'язана з тим, як високо вона звучить крім того, деякі композитори асоціювали певні музичні інструменти з певними кольорами. Синестезії виникають автоматично.

Існують видимі зміни, які відбуваються у нашому тілі, коли ми думаємо у різний спосіб. Спосіб нашого мислення здійснює вплив на наше тіло. А то, як ми використовуємо наше тіло, діє на те, як ми думаємо. Легко виявити, коли людина думає картинками, звуками чи відчуттями. У процесі спілкування ми можемо значно збільшити ступінь контакту із своїм співбесідником, якщо зрозуміємо, до якого типу людей він належить. Розглянемо особливості основних типів мислення [3, с. 62-64].

Ми систематично пересуваємо очі у різних напрямках залежно від того, як ми думаємо. Неврологічні дослідження показали, що рух очей по горизонталі і вертикалі виявляються пов'язаними із активізацією різних частин головного мозку. Ці рухи називаються у неврології латеральними очними рухами (ЛОР). У НЛП їх називають очними сигналами доступу, тому що вони є візуальними сигналами, які дозволяють зрозуміти, як люди отримують доступ до інформації. Існує визначний внутрішній зв'язок між рухами очей і репрезентативними системами, оскільки ті самі паттерни 9 моделі поведінки) виявляються розповсюдженими у всьому світі.

Візуальний тип мислення.

Коли ми візуалізуємо будь-що із нашого минулого, наші очі мають тенденцію пересуватися вгору і уліво у відношенні до нас. Під час конструювання картини із слів або у той час, коли ми намагаємося уявити собі щось, наші очі піднімаються вгору і управо. Очі пересуваються по горизонталі уліво, коли ми пригадуємо звуки, і по горизонталі управо під час конструювання звуків. Під час отримання доступу до відчуттів типовим є рух очей униз і управо. Коли ми розмовляємо самі із собою, наші очі знаходяться частіше за все унизу зліва. Розфокусований погляд прямо перед собою, коли людина дивиться на нас і не бачить нас, теж свідчить про візуалізацію.

Більшість „правшів” мають певні паттерни рухів очей. Хоч у процесі мислення ми можемо цілком свідомо рухати очима у будь-якому напрямку, отримання доступу до визначеної репрезентативної системи виявиться більш легким, якщо ми використаємо інструмент тонкого налагодження нашого мозку на визначену репрезентативну систему.

Ми звичайно не усвідомлюємо свої латеральні рухи очей і не існує причин, які заставляють нас це робити, але вбачати інформацію у потрібному місці – це корисне уміння. Сигнали доступу дозволяють нам узнати, як інша людина думає, і важливу частину тренінгів НЛП складає спостереження за очними сигналами доступу людей. Один із способів такого спостереження заключається в тому, щоби ставити питання і слідкувати за рухами очей, а не за відповідями.

Рухи очей проходять дуже швидко, і нам треба бути дуже спостережливими, щоб помітити і інтерпретувати їх. Ці рухи будуть показувати послідовність репрезентативних систем, які людина використовує, щоб відповісти на поставлене питання. Але завжди існують винятки – будьте уважними у застосуванні загальних правил до конкретної людини. Відповідь треба шукати не в узагальненні, в у тій людині, яка перед нами знаходиться.

Рухи очей не є єдиними сигналами доступу, хоча їх легше за все помітити. Оскільки тіло і мозок неподільні, то спосіб мислення завжди проявиться у будь-чому зовнішньому, і ми побачимо це, якщо знати, куди дивитися. Зокрема, це виявляється у паттернах дихання, кольорі шкіри і позі, яку людина при цьому обирає.

Людина, яка думає візуальними образами, звичайно, буде говорити швидше і більш високим тоном, ніж та, яка думає по-іншому. Образи виникають у голові і змінюються досить швидко, і щоб встигати за ними, людина поспішає проговорити вслух відповідні думки. Дихання буде верхнім і більш поверховим. Часто спотерігається підвищений напруг мускулатури, зокрема, у плечах, голову піднято високо, а обличчя блідніше, ніж звичайно.

Ті люди, для яких характерний *аудіальний тип мислення*, звичайно дихають всіма грудьми. При цьому у них часто виникають дрібні ритмічні рухи тіла, тон голосу – чистий, виразний і резонуючий. Голова звичайно балансує у плечах або злегка нахилена до одного з них, ніби прислуховуючись до чогось. Люди, які розмовляють самі до себе, часто схиляють голову в один бік, підпираючи її рукою чи кулаком. Цей стан відомий під назвою „телефонна поза”, тому що вона має такий вигляд, ніби людина говорить по телефону.

Кінестетичний доступ характеризується глибоким низьким диханням у поясі живота, яке часто супроводжується м'язовим розслабленням. З низьким поощенням живота зв'язаний і голос низької тональності. Така людина звичайно говорить повільно, з довгими паузами.

Таким чином, кожна з моделей мислення має свої особливості, наприклад, колір і ясність образу, висота і сила звуку, інтенсивність і місце зосередження почуття. Вирогідно, ми виявимо, що надаємо перевагу користування однієї з цих репрезентативних систем не тільки у процесі мислення, а й у процесі спілкування. Ідеї репрезентативних систем – це дуже корисний спосіб розуміння того, як різні люди думають, а читання сигналів доступу є безцінним комунікативним професійним мистецтвом. Так, викладач може визначити, які способи мислення працюють краще в різних ситуаціях і вчити студентів саме цим успішним способам.

Використання НЛП у педагогіці дуже вдячний і перспективний напрямок. Психотехнології НЛП – це робота з інформацією, яку викладачі, як відомо, дають учням або студентам. Ті повинні її сприйняти, запам'ятати і потім відтворити у вербальному вигляді або у вигляді тих чи інших навичків. У наш час інформація стає головною рухомою силою суспільства, а інтелектуальна праця витискує фізичну. НЛП вчить тому, як треба вчити і вчитися, тобто працювати з інформацією.

Ми вже знаємо, що інформація від однієї людини до другої передається краще, якщо вона передана в однаковій модальності. Якщо викладач постійно передає інформацію в одній модальності, то для її сприйняття учень з іншою провідною модальністю повинен перекодувати її у своїй голові. Так, для засвоєння аудіальної інформації учню-візуалу потребується деякий час, щоб „переробити” її у своїй голові у зображення. Тому важливо вести викладання одночасно у всіх модальностях, тобто використовувати багатосенсорне подавання матеріалу. При цьому кожний учень обере матеріал, який подається у його провідній системі. Крім того, такий стиль дозволить розвивати всі системи кожного учня. Перевага такого методу викладання міститься також у тому, що чим більше каналів задіяно,

тим краще запам'ятовується матеріал. Крім того, ефективною є диференціація подавання матеріалу відповідно до специфіки вікової структури учнів.

Згідно з дослідженнями Свассинга і Барба, тільки 22% учнів середньої школи віддають перевагу отриманню інформації з аудіальним сенсорним каналом. Не дивлячись на збільшення лекційного характеру навчання у школі, кількість аудіалів не збільшується. З іншого боку, підліткове населення міст, у більшості, аудіально-кінестетичне. Як культурна група підлітки знаходяться в аудіальній формі розвитку. Цікаво, що в учнів у школі вхідний аудіальний канал відстає від аудіального виходу. Іншими словами, вони не можуть пригадати, що говорив вчитель, але самі всіляко намагаються розповісти. В світі дорослих аудіальних людей меншість.

Стилі навчання базуються на вхідних і вихідних каналах. Але якщо серйозно аналізувати результати навчання, то особливу увагу треба звернути на процес пам'яті. Пам'ять може бути також візуальною, аудіальною та кінестетичною. Основні характеристики аудіальної пам'яті: „послідовність” і „цілі ланки”. Учень з аудіальною пам'яттю використовує на іспиті свій мозок у якості магнітофона. Отримав питання, він обирає касету з відповіддю і прокручує всю інформацію, поки не одержить відповіді. Інформацію добре запам'ятати аудіально, якщо використовуються цілі ланки у визначеній послідовності. Коли інформація використовується в іншій послідовності, є необхідність запам'ятати її візуально. Учень, який запам'ятав аудіально, змушений „транслювати” інформацію.

Аудіал не здатний швидко рухатися уперед і одночасно чути інформацію. Якщо візуал може летіти у вертольоті, буяти обираючи частини території, на яких він бажає зфокусуватися, знижуючись для більш детального пошуку, то аудіал, навпаки, йде по землі, зупиняючись, запам'ятовуючи дорогу, і втомлено пересувається від одного населеного пункту до іншого.

Уже з четвертого класу здатність „бачити своїми очима” – основний ключ до академічного успіху. Дані навички можна тренувати ще у дошкільному закладі. Учні, які мають складності із освітою, це ті, які не можуть перевести почуту інформацію (вхід) у внутрішню візуальну форму (пам'ять/зберігання), тобто здійснити візуалізацію.

Є 4 способи уродженої візуалізації, від найбільш розповсюдженого до найменш використаного, але найвправного [5]:

Найбільш розповсюджений стиль демонструється учнями, які відвідують лекції і роблять записи того, що чують (зовнішній аудіальний перехід до внутрішнього візуального).

Інший популярний стиль демонструється учнями, які читають книгу, роблять записи, потім дивляться на них і відтворюють картину у мозку (зовнішній візуальний перехід через записи до внутрішнього візуального). Деякі учні можуть скласти цей перехід без попереднього запису. Ця можливість об'єднує ще два види візуалізації.

Зовнішній візуальний без запису до внутрішнього візуального.

Зовнішній аудіальний без запису до внутрішнього візуального.

Учні, які використовують будь-яку з перших трьох модальностей пам'яті, легко навчаються у школі порівняно з тими, хто запам'ятовує інформацію в аудіальній модальності. Учні, які почувши, можуть відразу запам'ятати візуально, часто сприймаються як талановиті й обдаровані.

Одна з основних цілей НЛП в освіті – навчити вчителя відновлювати створений раніш ментальний стан, замість того, щоб створювати його наново. Це економить час та енергію. Коли вчитель діє у певному місці, у певній позі, певним голосом, учень автоматично відновлює певний ментальний стан. З установленням стійкого зв'язку між невербальними сигналами і змістом вважається, що цей зміт „заякорився”.

Сигнальні слова, які обирають люди, часто вказують на спосіб обробки інформації, яка ними сприймається. Людям, які використовують однаковий стиль мислення, набагато легше зрозуміти один одного. Постежте за собою і помітьте, наскільки легше вам зрозуміти людей, які використовують слова, що сполучаються із вашим способом мислення. Але при цьому намагайтеся застосовувати всі способи мислення, щоб установити контакт з усіма людьми. Нижче наведена специфіка різних типів мислення у процесі навчання [5]:

Візуальне мислення. „Візуали” можуть відразу думати про декілька речей, вони думають картинами, які уявляють їх думки. Вони можуть уявити собі безліч ідей одночасно і пересувати їх, щоби думати: ставити їх у послідовність, додавати інші картини, сполучати дві одразу, щоб отримати одну нову, змінювати картини і т.ін. можливості тут нескінченні. Діти, яким добре удається орудування з абстрактними ідеями, математикою, розпізнаванням слів, правописом, розміркуванням, вирішенням проблем, соціальним сприйняттям і невербальною комунікацією, скоріш за все гарні „візуали”. Використовуйте ці предметні галузі для навчання візуальному мисленню. Уявляйте ідеї у вигляді картин, використовуйте замість слів зображення, щоб показати, як будь-що змінюється. Промовляйте візуальні сигнальні слова.

Аудіальне мислення лінійне, одна думка йде за іншою, ніби в ряд. У кожний момент часу „аудіали” думають про щось одне і наступного моменту переходять до іншого. Це більш повільний, більш ретельний тип мислення. Діти, які добре розуміють прочитане, точно додержуються вказівок, пишуть виразні твори, красномовні – швидше за все думають аудіально. Використовуйте ці предметні галузі. Щоб навчити аудіальному мисленню. Допоможіть їм знизити швидкість і почати обробляти по дні думці за раз. Підкреслюйте важливість розуміння, додержання вказівок, розміркування й аргументації.

Кінестетичне мислення. „Кінестетики” довіряють своїм відчуттям, передчуттям, інтуїції. Вони швидше знають будь-що, ніж обдумують це. Вони можуть захоплюватися тим, що роблять у даний момент, їх зосередження змінюється на неухважність і навпаки. Займаючись малюнками або у письмових творах, вони виражають власні почуття насамперед. Допоможіть учням придбати довіру до своїх припущень і передчуттів. Ставте питання і влаштовуйте дискусії у тих випадках, коли не існує правильної відповіді, а цінними є припущення і погляди.

Моделі мислення і здатність управляти ними є головною визначною особливістю метода НЛП. Потрібен час, щоби навчитися використовувати ці нові можливості. Проте кожний крок, пройдений шляхом розвитку цих здібностей або навичків, буде збільшувати нашу владу над нашими власними переживаннями і досвідом. Це також надасть нам здібність уявно відтворювати не тільки свої, а й чужі переживання. Більш усвідомлене розуміння того, як саме ми робимо, автоматичне призведе до розширення діапазону вибору.

У кожного з нас є власний світогляд, оснований на кявленнях. Вони, у більшому ступені, ніж сама реальність, визначають те, як ми інтерпретуємо оточуючий світ, як реагуємо на нього і яким значенням наділяємо власну поведінку і переживання. Таким чином, нас обмежує, стримує або наділяє могутністю не зовнішня реальність, а скоріш за все наша карта цієї реальності. *Основна ідея НЛП міститься в тому, що якщо доповнити або розширити нашу карту „світу”, то у реальності можна виявити набагато більше можливостей для вибору і досягнення успіху у житті.*

Література:

1. Андреас С., Фолкнер Ч. и др. Новые технологии достижения успеха. – София, 2001.
2. Коннор Д., Сеймор Д. Введение в нейро-лингвистическое программирование. – Челябинск, 1997.
3. Алдер Г. НЛП в действии. – СПб., 2001.
4. Алдер Г. Техника развития интеллекта. – СПб., 2001.
5. М.Гриндер. Исправление школьного конвейера. Кн.: НЛП в педагогике. – М., 2001.
6. Романовский А.Г., Михайличенко В.Е. Философия достижения успеха. – Харьков. 2003.

Neurolinguistic programming comes from that, behavior of the person takes its beginning at neurolinguistic processes visions, listening, and perceptions of the odor, taste, touch and sensations. The Models of our thinking define how we see surrounding us world. By means of determined technologies it gives us possibility to control their own internal images and signals, but signifies, and their own thoughts. There usage at scolastic process will allow activate mentation and to open additional reserves.

ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТЬ І ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ

В сучасних умовах становлення готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності здійснюється під впливом соціальних, економічних і політичних перетворень в країні; вимог переходу національної економіки на ринкові відносини й інтегрування у світове господарство; жорсткої конкуренції на ринку праці; необхідності соціального захисту від безробіття, життєвих колізій і конфліктів.

Ці об'єктивні тенденції вносять суттєві корективи у соціально-психологічний зміст готовності випускника вищої школи до праці. Вони орієнтують на більш повну мобілізацію особистісного потенціалу, вимагають високої включеності у професійну діяльність, цілеспрямованості, компетентності і творчості, відповідальності за якість виконаної роботи, здатності своєчасно коректувати свою поведінку та діяльність у змінних умовах ринку праці.

Практичне вирішення даного питання потребує осмислення і розробки проблеми готовності до професійної діяльності з позиції теорії, зверненої до особистості майбутнього спеціаліста як суб'єкта цієї діяльності; визначення складу і структури готовності; динаміки її розвитку у єдності всіх компонентів; системи засобів, форм і методів, які забезпечують ефективний розвиток цієї єдності.

Основи теорії формування готовності учнів до трудової діяльності закладені П.П. Блонським, С.Т. Шацьким, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинським. Видатні педагоги розуміли готовність до праці як складну властивість суб'єкта діяльності, що включає спонування, ясну ціль, уміння обирати засоби для її здійснення, враховувати всі умови праці, проводити підсумки зробленому.

Численні дослідження, які були проведені у педагогіці і психології протягом останніх десятиліть, значно розширили і поглибили теоретичну розробку даної проблеми. Склалася загальна уява про готовність до діяльності як складне утворення в структурі особистості. Розкрита різноманітність проявів готовності студента у тих чи інших її видах: потреби, інтереси, мотиви, ставлення, якості, знання, уміння, навички, погляди, переконання тощо. Визначені педагогічні умови формування моральної, науково-теоретичної, практичної, психологічної готовності особистості до праці.

Проте, трактування поняття «готовність до діяльності» як сукупності компонентів, розгляд цієї сукупності поза зв'язком із реальною активністю особистості, призвели до надмірної деталізації компонентів без їх внутрішньої структури. В результаті накопичився великий емпіричний матеріал, різноманітність якого з позиції однопорядкової феноменології неможливо ні вивчити, ні узагальнити, ні використати у педагогічній практиці.

У визначенні суті готовності майбутнього фахівця до праці слід керуватися сучасною загальнонауковою методологією, яка представлена системним підходом. «Належність людини до багатьох систем, - стверджує Б.Ф. Ломов, – проявляється у її у психічних якостях. Множинність основ цих якостей породжує їх різноманітність і багатогранність. А водночас психіка являє собою дещо цілісне, інтегральне... Хоч психічні явища різноманітні, вони є явищами однієї природи. Тому вони й самі можуть розглядатися як система» [5, с. 86-87].

Головний критерій виділення системи із навколишнього середовища – її розгляд з точки зору цільового призначення. Це означає, що той чи інший прояв особистості може бути віднесеним до готовності, якщо вона показує міру участі цього прояву у досягненні мети, сприяє включенню у діяльність, забезпечує її ефективне функціонування.

Основними твірними діяльності у сучасних психологічних концепціях виділяються її мотиви, мета, планування, переробка поточної інформації, оперативний образ (концептуальна модель), прийняття рішення, дії, перевірка результатів і корекція дії. Ці підструктури не є ізольованими один від одного блоками. У ході діяльності вони включаються послідовно, виконують різні функції, за допомогою яких особистість реалізує свідомо визначену мету.

Введення структури діяльності до вихідних пунктів розуміння суті готовності конкретизує останню як систему, показує, що готовність являє собою не сукупність абстрактних властивостей особистості, а її прояви, перетворені відповідно до функцій різних блоків цілеспрямованої діяльності. Тому готовність випускника навчального закладу до професійної діяльності – це інтегральне утворення особистості, цілісність якого забезпечують взаємопов'язані компоненти – мотиваційний, цільовий, інформаційний, операціональний, оцінний, коректуючий, – змодельовані за вектором «мотив–ціль». Дані компоненти можуть аналізуватися лише в тісному зв'язку з професійною діяльністю, яку виконує майбутній фахівець як її суб'єкт.

Мотиваційний компонент готовності забезпечує включеність особи у професійну діяльність. Свідоме і надійне прийняття діяльності гарантує єдність мотивів результативного і процесуального характеру. Перші стимулюються бажаним результатом (оволодіти професією, мати надійне місце роботи, належне матеріальне забезпечення, пристойний соціальний статус, підвищувати кваліфікацію, просуватися за службовими сходинками тощо), другі – захопленням процесом майбутньої праці, можливістю проявити здібності, здійснити самореалізацію, самоствердження. Взаємодія спонукань результативного і процесуального плану діяльності створює певну додатковість мотиваційної детермінації майбутньої професійної діяльності і цим самим зумовлює перетворення мотиваційного утворення у діюче.

Провідні групи мотивів визначають спрямованість особистості, а «цементування» спрямованості проявляється у виборі тих чи інших цілей, що відповідають мотивам професійної діяльності.

Цільовий компонент готовності породжений переходом мотиву в ціль. На вищих сходинках розвитку мотивів, завдяки осмисленню мотив перетворюється у ціль (О.М. Леонт'єв). На основі тої самої цілі в особистості формуються різні підцілі (завдання), опосередковані осмисленням діяльності. Підцілі спрямовані передовсім на здійснення того, що відповідає цілі. Всі вони виконують функцію конструювання конкретних дій, які забезпечують досягнення образу усвідомленого результату діяльності. Тому цільовий компонент готовності є суттєвим системотвірним чинником всієї структури готовності до праці. Він вимагає передбачення і конкретної програми дій.

Інформаційний компонент готовності забезпечує урахування особистістю умов діяльності, необхідних на її думку, для успішного досягнення цілі, «суб'єктивної моделі значимих умов діяльності» [3, с. 73]. Інформація включає як зовнішні умови (особливості конкретної професійної діяльності), так і внутрішні (наявний рівень знань, умінь, навичок, здібностей тощо).

В структурі готовності цей компонент виконує інформування про найголовніші умови професійної діяльності, абстрагує їх від другорядних умов з метою більш точного визначення характеру дій.

Операціональний компонент готовності передбачає практичну реалізацію прийнятої особистістю програми дій, розгортання конкретних способів їх виконання. При цьому студент самостійно створює умови для найповнішого прояву своїх можливостей і здібностей.

Оцінний компонент дозволяє особистості одержати зворотну інформацію про результати власних дій, самоактуалізації і самореалізації. Від самоконтролю суттєво залежать результати роботи спеціаліста (якість, точність, швидкість тощо). Контроль і оцінка власних дій і їх поточних результатів дозволяє майбутньому Фахівцю своєчасно позбутися зайвих помилок, закріпити правильні прийоми і способи дії, усуває невпевненість, викликає намагання удосконалити свою діяльність відповідно до визначеної мети.

Коректуючий компонент виділяється у зв'язку з тим, що зміна умов діяльності викликає неузгодження між структурними компонентами готовності. Коректування компонентів у структурі готовності, що відповідає новим умовам, є функцією даного компонента.

Всі компоненти готовності тісно між собою пов'язані. Так, мотиваційний компонент бере участь у виборі цілей діяльності, чим зумовлює виникнення компонента цільового,

здійснює диференційований вплив на інші компоненти готовності. Цільовий компонент визначає зміст інформаційного, операціонального, оцінного, коректуючого, і тим самим рішуче впливає на кінцевий результат діяльності. Компонент інформаційний створює необхідні передумови для виконання своїх функцій компонентом операціональним, а також оцінним і коректуючим. Водночас оцінний і коректуючий компоненти узгоджують з реальними умовами діяльності образ кінцевої мети – результат. Отже, виділені компоненти фактично взаємно проникають один в одного, є окремими аспектами функціонування цілісності. Це свідчить про системну специфіку готовності і необхідність її формування у цілісному процесі підготовки спеціаліста.

У такому розумінні готовність майбутнього фахівця до професійної діяльності відповідає потребам і умовам сучасного розвитку суспільства і може бути загальною виховною метою професійної підготовки студентів у вищій школі.

Практична реалізація даної мети передбачає, насамперед, її конкретизацію. До конкретних завдань процесу професійної підготовки спеціалістів, на наш погляд, слід віднести:

- створення умов для зростання особистої значущості процесуального та результативного аспектів майбутньої професійної діяльності;
- виховання єдності особистих і соціальних мотивів;
- формування уміння будувати модель структури цілепокладання у конкретній професійній діяльності, відповідну програму дій;
- створювати умови для свідомого здобування знань, способів пізнавальної і практичної діяльності, досвіду творчої діяльності;
- формування уміння осмислювати власну професійну діяльність, виявляти назрілі проблеми, застосовувати наявні знання і вміння в нових ситуаціях, поєднувати класичні та інноваційні підходи у розв'язанні нестандартних виробничих та соціальних ситуацій;
- розвиток критичності і реалістичності самооцінок майбутніх фахівців, уміння вносити необхідні корективи для досягнення визначених цілей;
- розвиток професійно значимих якостей майбутнього фахівця;
- сприяння професійному самовихованню, самоосвіті, саморозвитку особистості.

Структура визначених завдань професійної підготовки є певною ієрархією. Кожне із завдань виконує свою роль лише за умови співвіднесеності із загальною метою процесу. Це означає, що функції окремих завдань не слід перебільшувати.

Окреслена система педагогічних завдань успішно вирішується, якщо зміст підготовки спеціаліста реалізується у повному обсязі: формується система фундаментальних і професійно-орієнтованих знань; система інтелектуальних і професійних умінь і навичок; досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісних ставлень особистості до майбутньої професійної діяльності, навколишньої діяльності, до самої себе.

Знання є основним компонентом змісту професійної освіти. Вони включають вже здобуті суспільством результати пізнання природи, самого суспільства, техніки і способів діяльності, мислення. Без знань неможлива жодна цілеспрямована дія спеціаліста.

Зміст вищої освіти охоплює різні види знань, які характерні для фундаментальних і спеціальних наук: основні поняття і терміни, без яких неможливо зрозуміти жодного тексту, жодного елементу знань; факти практики й науки, які дають змогу зрозуміти закони науки, традиційні і новітні системи й технології; основні закономірності й закони науки, що розкривають взаємозв'язки між різними компонентами конкретної професійної діяльності; знання про способи професійної діяльності; знання про норми ставлень до різних явищ навколишньої діяльності тощо. Всі види знань взаємопов'язані і потребують комплексного засвоєння.

Досвід виконання відомих способів діяльності включає уміння і навички пізнавальної діяльності (уміння конспектувати, складати тези, анувати, працювати з науковою літературою, словниками, довідниками тощо) і спеціальної, що формується лише в рамках спеціальних навчальних предметів.

Творчо-діяльнісна складова змісту професійної підготовки забезпечує розвиток творчого потенціалу особистості. Вона спрямовує студента на більш глибоке осмислення професійної діяльності; виділення в ній основоположних начал і елементів; бачення нової

проблеми у знайомій ситуації, творче програмування зміни об'єкта; самостійне перенесення знань і умінь у нову ситуацію; самостійне комбінування відомих способів діяльності в новий; знаходження різних способів вирішення проблеми, альтернативних доказів тощо.

Емоційно-ціннісна складова змісту професійної підготовки розвиває особистісні ставлення до основних сфер самовизначення студента: людина – людина, людина – природа, людина – техніка, людина – суспільство. Вона передбачає таку організацію навчальної, трудової, професійної, громадської, художньої, комунікативної діяльності, яка створює умови для самореалізації, самоствердження особистості. В основі народжених у цьому випадку мотивів лежать не байдужі знання про той чи інший аспект діяльності, а глибоке і справжнє їх значення, здатне відіграти вирішальну роль у ситуаціях вибору і включеності у відповідну діяльність.

Ставленню готовності майбутнього спеціаліста до професійної праці слугує взаємозв'язок всіх складових змісту. Так, здобування спеціальних знань для побудови суб'єктивної моделі професійної діяльності неможливе без осмисленого підходу до її процесу, програмування дій, визначення цілей, наявності відповідних мотивів. З іншого боку, розвиток емоційно-ціннісних ставлень до різних аспектів професійної діяльності неможливе без знань, досвіду самореалізації і самоствердження в ній.

Важлива умова ефективного формування готовності студента до роботи в сучасних умовах – здійснення процесу професійної підготовки на суб'єкт-суб'єктній основі. Суть процесу полягає у побудові послідовних взаємодій педагогів, наставників і студентів, кожна з яких будується з урахуванням результату попередньої і спрямовується на досягнення визначеного суспільством рівня професійної зрілості фахівця.

Кожна ситуація взаємодії має всі структурні компоненти процесу: конкретизовану ціль (завдання), адекватний їй зміст, способи дії. Вихідною точкою ситуації є завдання. Завдання передбачають формування різних компонентів готовності (мотиваційного, цільового, інформаційного та інші), визначають специфіку змісту, форм організації діяльності, методів взаємодії з особистістю. Повнота «набору» ситуацій, спрямованих на розвиток всіх компонентів готовності, їх взаємозв'язок забезпечує результат одного із етапів процесу. Всі етапи процесу підготовки об'єднує в єдине ціле загальна мета процесу.

Найважливішим результатом ситуації взаємодії є становлення майбутнього спеціаліста як суб'єкта власної професійної діяльності. Цьому сприяє створення умов для:

а) внутрішнього плану розвитку особистості (самопізнання, самостійного визначення перепон (проблем), які заважають реалізувати мету діяльності; знаходження причин і джерел власних помилок, пошуки своїх пояснень і тлумачень тих чи інших ситуацій діяльності, побудова образу і моделі професіонала тощо);

б) зовнішнього плану розвитку особистості за допомогою адаптації, самореалізації, самоствердження;

в) побудови діалогу між викладачем і студентом, в якому реалізуються: атмосфера довіри, поваги, обміну духовними цінностями; педагогічна підтримка у визначенні особистого смислу обраної професії; допомога студенту в уточненні власної мети майбутньої професійної діяльності, в осмисленні можливостей її реалізації, шляхів подолання перешкод; стимулювання свободи творчості, співтворчості, успіху у виконанні конкретних видів професійної діяльності; сприяння становленню індивідуального досвіду.

Повному вирішенню даної проблеми буде слугувати вдосконалення моделі професійної підготовки у вищих навчальних закладах країни, реальне збільшення часу на самостійну роботу студентів. Така орієнтація створить можливості для розширення діапазону видів діяльності, в які зможе включатися майбутній спеціаліст. У самостійній навчальній, науково-дослідницькій, трудовій, художній та інших видах соціально значимої діяльності здійснюється самореалізація особистості, яка найкраще сприяє гармонійному поєднанню особистих і соціальних мотивів праці. Інтенсивно розвивається цілепокладання, свідоме і осмислене визначення умов діяльності, програмування дій, включення до програми вже здобутих знань і цілеспрямований пошук нових. Значно підвищується організованість студента, його відповідальність за результати проведеної роботи. Майбутній фахівець формується як справжній суб'єкт професійної діяльності.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI // Освіта України. – 2002 – 23 квітня.
2. Битинас Б. Структура процесса воспитания)Методологический аспект /. – Каунас, 1984. – 190 с.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности – М., 1980. – 256 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1977. – 304 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 444 с.

УДК 378.147

*А.О. Муц, В.В. Сіренко
м. Вінниця, Україна*

ДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ

Бажання України бути повноправним членом Європейського освітнього простору – Болонського процесу, потребує вдосконалення традиційних дидактичних технологій. Вибір їх залежить від цілей і завдань навчання, ступеня важкості, новизни і змісту навчального матеріалу, а також індивідуальних вікових особливостей студентів, умов навчання у ВНЗ, професійних можливостей самого викладача.

Методи навчання, які використовуються мають забезпечувати активізацію пізнавальної діяльності студентів і принцип діалогічного навчання. Наведемо основні визначення деяких технологій активного навчання.

Проблемне навчання. Вивчення одного і того самого своїм науковим змістом матеріалу можна здійснювати по-різному з точки зору методів, які використовуються, засобів і організаційних форм.

Проблемне навчання становить дидактичну систему, яка базується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, що включає співставлення прийомів і методів викладання і навчання, яким притаманні основні ознаки наукового пошуку. Проблема – в перекладі з грецької – означає особисте запитання, задача, загадка, що вимагає наукового підходу до розв'язання. В її формулюванні вказується на те, що дане і на те, що треба знайти, пояснити, зробити; в загальному вигляді – це опис певної ситуації та суперечностей, що виникли, предмет пошуку і дослідження. Зовнішня форма проблеми може бути задана сформульованим запитанням, завданням чи тестом, вимогою розробити програму дій, знайти загальну ідею, розробити теорію тощо, а внутрішня – мотивами, позитивним ставленням до участі у розв'язанні, ціннісними орієнтаціями, досвідом розв'язування задач. Таким чином, проблема в широкому розумінні – це пізнавальна суперечність, сформована в свідомості студента, а в вузькому – прийняте студентом запитання чи задача [1].

Головну відмінність між проблемним і традиційним навчанням ми вбачаємо в двох моментах: вони відрізняються за цілями і принципами організації педагогічного процесу.

Можна сказати, що педагогічна ситуація в процесі навчання має місце тоді, коли для учнів головним є самостійне (чи під керівництвом викладача) розв'язування пізнавальних суперечностей, що виникли в конкретній галузі знань. Її називають проблемною ситуацією у навчанні. В науковій діяльності відповідно матимемо наукову проблемну ситуацію.

Мета проблемного навчання – в засвоєнні самого шляху процесу одержання результатів, формування позитивної самостійності студента і розвитям його творчих здібностей.

Проблемне викладання – це діяльність викладача щодо забезпечення умов проблемного учіння шляхом цілеспрямованого створення системи послідовних проблемних ситуацій і управління процесом їхньої пізнавальної діяльності.

Проблемне учіння – особлива структура творчої навчальної діяльності студентів щодо засвоєння знань і способів діяльності з наявністю аналізу проблемних ситуацій, формулювання проблем і їхнього вирішення шляхом висунення пропозицій, гіпотез, доказів.

У результаті навчання в студента виробляються навички розумових операцій і дій, навички переносу знань, розвивається увага, воля, творча увага і мислення. Тобто студент сам знаходить розв'язки навчальних задач, і при цьому лише контролюється процес вирішення, а не дається готовий алгоритм. Проблемне навчання здійснюється за такою схемою:

Проблемна ситуація → Проблема → Пошук способів її вирішення → Вирішення проблеми [3].

Повний цикл розумових дій від виникнення проблемної ситуації до вирішення проблеми включає декілька етапів:

- виникнення проблемної ситуації;
- усвідомлення суті труднощів і постановка проблеми;
- знаходження способів вирішення шляхом здогаду чи висунення пропозицій і доведення гіпотези;
- доведення гіпотези;
- перевірка правильності гіпотези;
- перевірка правильності вирішення проблеми.

Технологія проблемного навчання – це спеціально створена система специфічних прийомів, котрі сприяють тому, щоб студент самостійно досягав знань і вчився самостійно їх використовувати у вирішенні нових пізнавальних практичних задач, а не отримував в готовому вигляді чи ж вирішував задачі за взірцем.

В організації навчання на проблемній основі найскладнішим є питання створення передпроблемного і проблемного творчого клімату співробітництва викладача, груп, колективу з тим, щоб легше було вносити (студентам і викладачу) проблемні ситуації у навчальний процес. Цей етап називають створенням творчих відносин між викладачем і студентами (педагогічні умови проблемного викладу матеріалу). Як показують дослідження, деякі викладачі з цією метою спочатку ставлять складне запитання або подають серію запитань на основі описаної ситуації, або викладають загальну теорію у вигляді ідей та історії їхнього народження, чи пропонують практичні ситуації для формування інтересу. Водночас при цьому узгоджується спільна діяльність викладача і студентів за умов високої самостійності останніх.

Предметом пошуку і дослідження в проблемах можуть бути:

1. Пошук ідеї “зняття” суперечності, що виникла (Як відповісти на поставлене запитання? Розв'язати задачу в загальному вигляді? Ще раз проаналізуємо ситуацію);
2. Висунення нових цілей у даній ситуації (До чого можна дійти? Що можна зробити? Яких результатів досягти?);
3. Визначення закономірностей та обґрунтування їх (Що спільне в даних ситуаціях? Відмінне?);
4. Прийняття рішення і розробка схеми дій (Яке рішення приймемо? Як будемо діяти?);
5. Формулювання питань студентами (опис ситуації та запитань, що виникають);
6. Формулювання задачі студентами (опис ситуації та предмету пошуку);
7. Пошук способу розв'язування завдань, складання плану;
8. Перевірка, дослідження істинності одержаного результату та ін.

Для реалізації принципів проблемного навчання необхідно, щоб проблемна ситуація стала джерелом мислення, тобто має бути прийнята студентом до роздумів. А це можливе, якщо є достатні початкові знання, що відповідали б предметному змісту ситуації, наприклад:

- 1) коли студенти зустрічаються з необхідністю використати раніше засвоєні знання в нових практичних умовах;
- 2) коли виникло протиріччя між теоретично можливим шляхом рішення і його практичною нереальністю;
- 3) внаслідок протиріччя між практично доступним результатом і відсутністю знань для теоретичного обґрунтування;
- 4) коли студент не знає способу вирішення поставленої задачі, не може дати пояснення новому факту в навчальній і життєвій ситуації. Так проблемна ситуація переростає в навчальну проблему [4].

Навчальна проблема – це проблемна ситуація, котра взята суб'єктом до роздумів на основі наявних засобів(знань, вмінь, навичок, досвіду пошуку). Студент потрапляє в

ситуацію, подібну до тієї, в якій знаходиться діяч, що вирішує творчу проблему. Він постійно думає над нею і не виходить з цього стану, поки її не розв'яже. Саме за рахунок цієї незавершеності формуються міцні знання, формується здатність до самоаналізу, саморозвитку.

У процесі навчання і під впливом навчання складається особистість студента. Це стосується не тільки таких особистих проявів, як світогляд, інтереси, хист, а й морального вигляду, емоційно-вольових якостей, характеру особистості. Правильне навчання завжди означає духовне зростання. В цьому сенсі навчання виховує людину, і дає нам право говорити про виховне навчання.

Проте проблемний метод навчання не можна перетворювати в універсальний. В.А. Крутецький казав: «... для деяких студентів, ще не володіючих навичками самостійного мислення, він дещо заважкий (хоча інші можуть досягти значних успіхів). А також часу він потребує більшого, ніж традиційне навчання. Але затрата часу компенсується в результаті, коли самостійне мислення розвинеться досить сильно».

Модульно – рейтингова технологія навчання – це система освіти, яка складається з послідовного засвоєння навчального матеріалу деякими цілісними логічно складеними і обоснованими частинами.

Модуль – це логічно завершена частина теоретичних знань і практичних вмінь з деякої навчальної дисципліни.

Рейтинг – позиція студента в групі за результатами успішності по деякому предмету, яка визначається рейтинговим показником, тобто величиною, котра є відсотковим відношенням суми опорних оцінок усіх модулів до суми максимально можливих.

У рамках навчальної дисципліни кожний модуль змістово пов'язаний з попереднім і наступним. У свою чергу, матеріал кожного модуля можна ділити на дрібні структурні частини – навчальні елементи (блоки). Модулі часто відповідають розділам навчальної програми або підручника і передбачають деякий об'єм знань, **ВМІНЬ, НАВИЧОК, ЯКИМИ МАЮТЬ ОВОЛОДІТИ СТУДЕНТИ**.

Студент сам обирає доступний йому варіант запропонованих завдань відповідно до своїх інтелектуальних можливостей. Він повинен також знати вимоги до змісту кожного навчального елемента на конкретному рівні. Виконуючи завдання найвищого рівня, він опрацьовує додаткову літературу, пише творчу роботу, реферат, резюме-роздум, виготовляє прилади тощо.

Зміст модуля, за домовленістю з викладачем, можна скласти достроково і час, який звільнився, використати залежно від своїх навчальних інтересів.

Кожний модуль передбачає декілька видів контролю: тестування, семінар, навчальну практику, колоквиум, реферат тощо. Результати кожного виду контролю виражаються певною кількістю балів – залежно від значущості навчального матеріалу, який він охоплює, і особливостей виду контролю. Модульна рейтингова оцінка складається із суми показників успішності (оцінок) за види контролю, що передбачені цим модулем. По завершенню певного модуля виводять у балах рейтинг кожного студента.

Наступний принцип технології, яка розглядається, – це постійна орієнтація студентів на самооцінку одержаного результату. Старий стереотип захоплення процесом, засвоєний студентом за 5-6 років, дає йому не кращу послугу в його професійній діяльності після закінчення ВНЗ. Відповідальність будь-якого фахівця в діяльності розповсюджується і на процес, і на результат. Добрим тренінгом для реалізації цього завдання є рейтингова система оцінки знань, яка може бути використана як окремим викладачем, так і всім факультетом, інститутом. Складений викладачем разом із студентом «прейскурант» видів навчальної діяльності студента з визначеною кількістю балів за кожний використовує як винагороду за виконану роботу. Тут можна обійтися без покарань, котрі розвивають у студента комплекси неповноцінності, невпевненості в собі, або ж викликаючи відношення, відштовхування як психологічний захист від нападу. Звична модель «заробив-отримав» привчає до зацікавленості в праці, прививає повагу до технологічності та ефективності своїх дій, в тому числі і навчальних.

Модульне навчання дозволяє поєднувати в собі різні підходи до навчання. Від проблемного навчання модульне взяло його головні особливості: проблемне подання матеріалу в модулі, нестандарті вправи. Від активного навчання в модульне перейшли методи навчання, які дозволяють розв'язати пізнавальну активність студентів.

Модульне навчання має характерні риси відходу від поточного методу навчання і перехід до індивідуальної підготовки фахівців, перенос центру тяжіння навчального процесу на самостійну роботу.

Мета модульного навчання – створення найбільш благоприємних умов розвитку особистості шляхом забезпечення гнучкості змісту навчання, пристосування дидактичної системи до індивідуальних потреб особистості і рівню її базової підготовки за допомогою організації навчально-пізнавальної діяльності за індивідуальною навчальною програмою.

Модульне навчання забезпечує обов'язкове опрацювання кожного компоненту дидактичної системи і його представлення в модульній програмі і модулях; передбачає варіативність навчання адаптацію навчального процесу до індивідуальних можливостей студентів; послідовне викладання матеріалу, забезпечення навчального процесу інформаційно – предметною системою оцінки і контролю засвоєння знань, яка дозволяє коректувати процес навчання.

Зміст модульного навчання містить засвоєння нових знань, положень, способів доведення, побудову теорій і технологій досліджень. Кожний студент переходить від модуля до модуля в міру засвоєння матеріалу і проходить етапи поточного контролю незалежно від однокурсників. Для оцінки знань використовується найпрогресивніша система: всі результати, досягнуті студентом на кожному етапі контролю, оцінюються в балах. Набрані бали підсумовують і визначають комунікативний індекс. Мета студента – набрати максимальну кількість балів. Така система стимулює повсякденну систему роботи студентів.

Переваги модульного навчання:

- гнучкість структури;
- забезпечення методично обґрунтованого узгодження всіх видів навчального процесу всередині модуля;
- ефективність контролю засвоєння знань;
- швидка диференціація студентів;
- одержання значного обсягу знань, умінь і навичок за найбільш коротким терміном.

Слід пам'ятати, що вибір системи навчання визначається з одного боку, цілями, завданнями і змістом освіти, з іншого – підготовленістю викладача, його професіоналізмом, а також матеріально-технічною базою навчального закладу.

Технологія реалізації рейтингової системи:

1. Кожний студент одержує на початку семестру модульну програму навчальної дисципліни, в якій вказаний сумарний рейтинг по кожному модулю, і оформлює для себе рейтингову таблицю.

2. Рейтингова таблиця включає назву модулів навчальної дисципліни, види контролю, строки виконання індивідуальних завдань. Строки звіту за теоретичну частину розділів, штрафні санкції, можливість підвищення рейтингу, встановлення балів за різноманітні види діяльності.

3. Сумарний рейтинг, в залежності від виду контролю формується наступним чином:

- рубіжний контроль проводиться за теоретичним матеріалом і за задачами в формі письмового чи усного екзамену, за змістом цілого модуля;
- підсумковий контроль проводиться в кінці семестру і складається з рейтингу поточного і рубіжного контролю, а також із рейтингу за творчу роботу.

Модульно – рейтингова система мотивує студента до здобування знань самостійно, керуючись методологічними порадами викладача.

Література:

1. Касьяненко М.Д. Педагогіка співробітництва: Навч. посібник. – Київ: Вища школа, 1993.
2. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения. М. Педагогика, 1977.

3. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. М. Педагогика, 1980.
4. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе. Учеб. пособие для вузов. – М.: РНО МГУТУ, 2005.

About modern didactic technologies of active training.
Problem training.
Rating technology of training.

УДК 37.018

В.М. Олексенко
м. Харків, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Бурхливий розвиток інформаційних технологій змінює характер здобуття і розповсюдження знань. Постійно зростаючі вимоги до рівня підготовки фахівців викликають необхідність удосконалювати систему вищої освіти, яка є основним джерелом поповнення кадрів. Разом з тим, виникає необхідність у дослідженні виховного впливу на сучасну молодь, враховуючи потреби сучасної науки. Саме тому актуальною є проблема формування моральних цінностей особистості під час підготовки кадрів. Очевидний зв'язок із науковими і практичними завданнями, адже суттєві кроки здійснено в розбудові національної системи освіти й виховання; розроблена відповідна законодавча база: прийнято Верховною Радою України ряд Законів, видано Укази Президента України, накази міністра освіти і науки України; у суспільстві стверджуються гуманістичні цінності освіти, її спрямованість на розвиток особистості та навчання протягом життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системний аналіз актуальних досліджень, які представлені в науково-педагогічних виданнях дозволяє зробити висновок, що зазначена проблема хвилює багатьох вчених і чимало зроблено щодо її вирішення. Аналіз виховної діяльності здійснювався на теоретико-методологічних засадах філософії освіти і виховання (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн), провідних ідей національної програми виховання (М.Д. Ярмаченко, О.А. Дубасенюк), концепції неперервної професійної освіти (С.У. Гончаренко, Н.Г. Ничкало), особистісно-орієнтованому підході до процесу виховання (І.Д. Бех, А.М. Бойко), концепції педагогічної майстерності (О.Г. Мороз, С.О. Сисоєва).

В.П. Андрущенко підкреслює, що провідна роль у вихованні нової людини належить науці. Колишні науки ґрунтувалися на принципі партійності. Нині ж уперед висуваються науковість, фундаментальність, системність і єдність логічного та історичного, теорії і практики, освіти і виховання [1]. У праці [2] стверджується, що структура виховання особистості учня складається з самовиховання, цілеспрямованого виховання і перевиховання особистості". У монографії [3] здійснено теоретико-методологічний аналіз проблеми виховної діяльності педагогів загальноосвітньої і професійної школи в історико-педагогічному контексті, проаналізовано розвиток системних концепцій діяльності, розроблено концептуальну модель професійної виховної діяльності педагога, створено типологію виховних задач і технологію їх розв'язання. "Стає дедалі зрозумілішим, що в умовах демократизації всіх сфер людського життя всі види навчально-виховних закладів мусять конструювати не лише просторово-часову, а й особистісно-смыслову й особистісно-соціальну систему, в якій здійснюються педагогічно-доцільні, морально-естетичні відносини всіх учасників педагогічного процесу... Без побудови такої суб'єкт-суб'єктної педагогічної системи неможливий позитивний результат педагогічної діяльності та всієї модернізації освітньої галузі" [4]. Книга [5] присвячена теоретико-методологічному обґрунтуванню дистанційної системи навчання у вищій школі. Розкриті основні тенденції розвитку дистанційного навчання в світі. На базі системного підходу створена концепція дистанційного навчання. Проаналізована еталонна модель модульної дистанційної системи.

Запропонована технологія дистанційного сканування психологічних особливостей студента і поточного рівня знань.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, проблему продуктивної виховної роботи не можна вважати достатньо вивченою. Навпаки, накопичені знання і факти зумовлюють необхідність подальшого ґрунтовного аналізу і узагальнення, розв'язання завдань, поставлених практикою виховної роботи. Неоднозначно визначені основні виховні стратегії в підготовці майбутніх фахівців. Невирішеним залишається забезпечення технології якісного навчання і виховання у відповідності з національними і загальнолюдськими потребами. Недостатньо досліджено організацію виховного впливу і взагалі не визначені підходи до розуміння особливостей виховного процесу при дистанційному навчанні.

Мета статті – розкрити теоретичні дослідження і практичну роботу інтегрованості навчальних і виховних процесів у відповідності з національними і загальнолюдськими гуманістичними потребами в поєднанні з екологічним вихованням під час підготовки спеціалістів як за денною (очною), так дистанційною формами навчання.

Гуманізація як одна з тенденцій розвитку освіти та науки у демократичному суспільстві є важливою ланкою у підготовці спеціалістів. Зростання соціальної ролі науки та вищої освіти повинно супроводжуватись зростанням відповідальності вченого, викладача за наслідки своєї діяльності. Кожний ВНЗ відтворюється через систему виховання, яка дає йому можливість успішно розв'язувати освітянські та наукові проблеми. Виховний процес у ньому визначає міру злагодженості всіх структур, їх включеність у роботу з студентами.

Просліджуємо проблему виховання і виховної діяльності в історії розвитку вітчизняної думки. Аналіз філософської та психолого-педагогічної літератури дозволяє простежити історичну еволюцію цієї проблеми і виділити такі етапи.

Перший етап (до XVI ст.), коли йшло накопичення емпіричного досвіду виховання у формі народної мудрості поколінь, який потім набував характеру наслідування, догм, правил, рекомендацій; закладаються основи соціально-філософського бачення функцій педагога як вихователя. До цього етапу відносяться часи Київської Русі, коли спостерігалось виховне спрямування навчального і позанавчального процесу, виражений підхід до добору вчителів. Суттєві кроки було зроблено при князівстві Володимира Святославовича [6].

Другий етап (XVII – XIX ст.), коли йшло становлення класичної педагогіки, концепцій виховання, що дало можливість розробити наукову систематику людинознавчого знання, зокрема філософію виховання, природничу, антропологічну, соціологічну течії та їх зв'язок з проблемою виховної діяльності педагога. Цей етап вирізняється появою значної кількості навчальних закладів, у тому числі вищих, на території сучасної України [6].

Третій етап (кінець XIX – XX ст.), коли розвиваються системні концепції навчально-виховної діяльності, зокрема теорії професійної виховної діяльності.

Початок XXI століття характеризується запровадженням нової дистанційної форми навчання, що слугує поштовхом для інновацій у навчально-виховному процесі. Разом з цим спостерігається бурхливий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, що суттєво змінює розвиток виробництва, структуру суспільних взаємовідносин і взаємозв'язків. Завдяки використанню сучасної комп'ютерної техніки, засобів зв'язку, програмних засобів можна значно покращити навчально-виховний процес при підготовці спеціалістів. Нові технології допомагають при здійсненні чи моделюванні шкідливого для здоров'я, вибухонебезпечного, енергоємного або матеріалоємного експерименту. Наука і техніка настільки швидко розвиваються, що в недалекому майбутньому знання можуть оновлюватися за 3-4 роки. Все більше людей усвідомлює, що живуть в інформаційному суспільстві, де наявність інформації стає не менш важливим за корисні копалини, завод чи фабрику. Нові соціально-економічні умови оголюють проблему виховання.

Отже, пропонуємо виділити *новий етап*, коли навчально-виховний процес вирізняється високим ступенем індивідуалізації, мобільністю, залученням значної кількості вихованців, використанням інформаційних систем і потужних дидактичних можливостей постійно удосконалювальних інформаційно-комунікаційних технологій.

Перехід України до високотехнологічного суспільства зумовлює необхідність розроблення нової концептуальної моделі навчально-виховної діяльності.

Переміни в країні вимагають від педагогів вибору виховних стратегій. Серед стратегічних напрямів виховної діяльності виокремлюються формування інтелектуального та культурного потенціалу нації, соціально-значущих рис громадянина України, гуманної особистості, її духовності, культури, наукового свідогляду, відносин до оточуючого середовища, суспільства, природи, самого себе. Досить важливими є становлення фахівців різних професійних рівнів діяльності, формування творчого потенціалу, культури міжособистісного спілкування, любові до праці, здорового способу життя, осмислення суспільного, економічного і політичного життя.

У нашій концептуальній моделі виховної діяльності особливе місце займає національне виховання у поєднанні з загальнолюдськими цінностями. Виховання високоосвіченої, духовно розвиненої, творчої особистості, професіонала з високою національною самосвідомістю, який володіє найновішими інформаційно-комунікаційними технологіями, сприяє вирішенню екологічних проблем, людини, здатної до самовиховання, самореалізації, самовдосконалення складає наскрізну програму діяльності педагога. В основі лежить задача не стільки давати знання, стільки сформуванню потреби постійно здобувати їх, уміння й навички необхідної діяльності, а також потребу самовиховання, самоперевиховання протягом трудового життя.

З чого починати? За вступом до ВНЗ настає своєрідний і відповідальний період у житті молоді. Від того, як люди вступають до нього, з якою готовністю і в якому психологічному стані залежатимуть їхні взаємини, ставлення до навчання, оволодіння професією. Процес адаптації першокурсника є дуже важливим, а діяльність викладача при цьому – своєрідна педагогічна поема, де не лише вивчається той чи інший предмет, а й перековуються характери, формується спеціаліст майбутнього, а це майже те саме, що писати гарну музику чи будувати літальні апарати. Навчити першокурсника вчитися, удосконалення умінь і навичок самостійної роботи студентів, запобігання їхнього перевантаження навчальними завданнями, створення для них відповідних умов та ефективний контроль, мистецтво спілкування викладача і першокурсника є надзвичайно важливими під час адаптації студентів [7].

Корисно вивчити студентів у процесі спільної діяльності, виділити характерні риси, схильності з тим, щоб вони могли проектувати мету самотворення особистості, здобувати знання за своєю індивідуальною траєкторією.

Далі необхідно визначити загальну мету, яка має бути привабливою для кожного вихованця і пов'язана, наприклад, з процесом і технологією розв'язання важливих навчально-виховних завдань. Потім розробляється стратегія і етапи досягнення мети.

Спільно з вихованцями відбирається виховна інформація, студенти навчаються передбачати результати досягнення тих чи інших вершин, наслідки своїх вчинків, розв'язувати задачі, що наближені до майбутньої професійної діяльності, швидко приймати оптимальні рішення, накопичують досвід міжособистісних стосунків, комунікації, розвивають навички взаєморозуміння, толерантності під час запропонованих нами студакивних занять, що дає можливість студентам переконатися у своїй здатності до самовдосконалення і саморозвитку [8].

На студакивних заняттях у студентів формуються відповідні світоглядні позиції і переконання. Викладач не навчає, а аргументує, стимулює діяльність студента спрямовану на самостійне здобування знань, умінь, навичок, самовиховання і самовдосконалення. В результаті формується потреба у “самонавчанні і самовихованні” протягом життя, виховується потреба в саморусі особистості до професійної самореалізації, процесі здійснення сукупності творчих дій, що спрямований на оволодіння нею інтегрованої готовності до самовдосконалення після закінчення ВНЗ. Саме з інтегрованою готовністю випускника ВНЗ до самостійної праці пов'язаний соціальний аспект професійного самовиховання, культура якого розглядається як засіб його професійно-духовного розвитку і передумова національного культуротворення.

У світі нині спостерігається тенденція одержання прибутків від упровадження нових технологій і використання людських, а не природних ресурсів. Наприклад, “якщо в Сінгапурі та Гонконзі прибуток від експлуатації природних ресурсів становить лише 1 % (у Росії – 70 %), то людські ресурси в Гонконзі дають 88 %, у Сінгапурі – 85 % сукупного доходу. Світовий

лідер за прибутками – США одержує від використання людського ресурсу 62 197 млрд доларів. Японія, яка займає друге місце – 40 345 млрд, Китай – 23 343 млрд, Німеччина, в якій населення у 15 разів менше, ніж у Китаї – 22 652 млрд доларів” [9].

Наслідки Чорнобильської катастрофи, забруднення водоймищ, ґрунту, повітря, масове вирублення дерев... свідчать про глобальні масштаби екологічних проблем. Внаслідок екологічної кризи зростає дитяча захворюваність, частішають випадки народження калік, розумово неповноцінних, мертвих дітей. Під пресом промислових забруднень деформуються генетичні структури людського організму. Все це свідчить про необхідність екологічного виховання у майбутніх спеціалістів, особливо у ВНЗ технічного профілю.

Формування екологічної культури висококваліфікованого фахівця розглядається в нашій концепції як чинник національної. Вплив цього чинника має виявитися у вдосконаленні всіх компонентів педагогічного процесу у ВНЗ, сприяти створенню умов для переорієнтації пріоритетів у вихованні майбутніх фахівців.

Екологічна культура інтегрує спеціальні знання стосовно сучасного стану екології, забезпечує усвідомлення необхідності виконання екологічних норм, формує екологічну свідомість, сприяє вихованню почуття громадянської відповідальності за долю “української біосфери”.

Нами проводились дослідження (опитування і статистична обробка даних), спрямовані на з’ясування екологічних знань, якими володіють першокурсники у вересні і травні, та другокурсники.

Основними завданнями дослідження виступали:

- виявлення рівня обізнаності студентів з екологічними чинниками та їх функціональними особливостями,
- встановлення рівня мотиваційної обумовленості дій студентів у екологічній діяльності.

Близько 90 % опитуваних першокурсників у вересні продемонстрували неадекватне тлумачення основних екологічних понять до прийнятих у науці. Наприкінці першого року навчання у ВНЗ показник сягав 76 %, а на початку другого курсу – близько 70 %. Кількість екологічних проблем, які називались студентами варіювалась у середньому від 3-4 у вересні, до 4-6 у травні і на другому курсі.

Результати дослідження показали, що теоретичні питання, що концентрують вузлові проблеми екології і охорони навколишнього середовища викликали найбільші труднощі майже в усіх студентів на етапі побудови доказів з дотриманням логіки фактів.

Ми врахували шляхом модифікування той факт, що об’єктивність результатів дослідження ґрунтується на даних не одного, а кількох принципово відмінних за технологією застосування методів, які за своєю сутністю спрямовані на виявлення важливих для дослідження показників. У дослідженні взяли участь 476 студентів різних факультетів і спеціальностей Національного технічного університету “Харківський політехнічний інститут”, які готувалися за різними формами навчання.

Ці та інші дослідження дозволили вирізнити можливі шляхи і засоби одержання і поглиблення екологічно вагомих знань і вмінь, формування належного ставлення до природи в майбутніх фахівців. Ми прийшли до висновку, що процес екологічного виховання студентів має ґрунтуватися на принципах цілісності, систематичності, професійної спрямованості, наступності.

На студактивних заняттях ефективно створити позитивну мотивацію формування індивідуального стилю пізнання і спрямувати процес екологічного виховання студентів на самостійне свідоме опанування потрібними знаннями. Свідома діяльність студентів залежить від сформованих переконань, які виступають мотивом екологічної спрямованості. Рівень розвитку мотиваційної сфери значно впливає на оволодіння знаннями. На студактивних заняттях усвідомлюється значимість екологічних знань для майбутньої професії, що прискорює формування екологічної культури.

Аналогічні опитування і обробка статистичних даних проводились після проведення студактивних занять. В результаті у травні понад 90 % першокурсників правильно тлумачили основні екологічні поняття, виділяли десятки екологічних проблем. Більше того,

демонстрували своє бачення, як майбутнього інженера допомогу в охороні навколишнього середовища. Зауважимо, що студактивні заняття сприяють не тільки продуктивному виховному впливові, а й значно підвищують ефективність засвоєння навчального матеріалу.

Студактивні заняття можна проводити зі студентами, які здобувають освіту як за денною (очною), так і дистанційною формами навчання. На них явно виділяється позитивний виховний вплив колективу на культуру поведінки кожного. На таких заняттях студенти гуманно зростають щогодини. При дистанційному навчанні теоретичні дослідження і практична реалізація концептуальної моделі навчально-виховної діяльності проводилась протягом чотирьох років з використанням розробленого нами дистанційного курсу [10].

Наприклад, виховний вплив ефективно проводити під різними рубриками. Матеріали рубрик розташовуються у дистанційному курсі. Студентам рекомендується ознайомитися з якоюсь з них. Матеріал може використовуватися як інформація для роздумів або обговорюватись на студактивному занятті.

Правильно організований навчально-виховний процес за дистанційною формою навчання – це злиття сердець тьютора і студента в єдине ціле для творення добра, краси й людяності на благо держави.

Висновки. 1. Виділено новий етап в історії розвитку вітчизняної думки стосовно проблеми виховання і виховної діяльності, коли навчально-виховний процес вирізняється високим ступенем індивідуалізації, мобільністю, залученням значної кількості вихованців, використанням інформаційних систем і потужних дидактичних можливостей інформаційно-комунікаційних технологій.

2. Перехід України до високотехнічного інформаційного суспільства зумовлює необхідність розроблення нової концептуальної моделі навчально-виховної діяльності. В ній особливе місце займає забезпечення якісного навчання і виховання у відповідності з національними і загальнолюдськими гуманістичними потребами при підготовці спеціалістів під час студактивних занять як за денною (очною), так і дистанційною формами навчання.

3. Формування екологічної культури як складової національної має здійснюватись на принципах цілісності, систематичності, професійної спрямованості, наступності. Відповідні теоретичні знання здобуті впродовж навчання у ВНЗ є фундаментом екологічної культури майбутніх фахівців.

Перспективою подальших розвідок у даному напрямі є розв'язання значно ширшого кола проблем, які породжує процес формування екологічної культури в практиці фахової підготовки спеціалістів з урахуванням інформаційно-комунікаційних технологій, що постійно удосконалюються.

Література:

1. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: Статті, нариси, інтерв'ю. – К.: Знання України, 2005. – 804 с.
2. Падалка О.С., Нісімчук А.С., Смолюк І.О., Шпак О.Т. Педагогічні технології: Навчальний посібник для вузів. – К.: Видавництво „Українська енциклопедія ім. М.П. Бажана”, 1995. – 253 с.
3. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2005. – 367 с.
4. Бойко А.М., Шиян Н.І. Суб'єкт-суб'єктні відносини вчителів і учнів: від співпорядкування до співробітництва і співтворчості // 36-к наук. праць ПДПУ ім. В.Г. Короленка. – Серія “Педагогічні науки”. – Полтава, 2004. – Вип. 5 (38). – С. 5-22.
5. Стефаненко П.В. Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.
6. Олексенко В.М. Формування математичної культури як чинник підготовки інженерно-технічної еліти // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти. – Харків: НТУ“ХПІ”, 2003. – Вип. 2 (6). – С. 235-246.
7. Олексенко В.М. Напрями адаптації першокурсників у вищому навчальному закладі // Педагогічний процес: теорія і практика. – К.: Науковий світ, 2002. – Вип. 2. – С. 235-248.
8. Олексенко В.М. Інноваційні підходи в організації навчальної діяльності майбутніх інженерів // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. – Харків: НТУ“ХПІ”, 2005. – № 3. – С. 32-41.
9. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
10. <http://dl.kpi.kharkov.ua/techn/tu6/default.asp> Дистанційний курс лінійної алгебри та аналітичної геометрії.

The article deals with the problem of providing qualitative teaching and education in accordance with national and common to all mankind demands by training specialists both at the day-time department and by distance learning. A new stage is marked out in history of development of the home pedagogical thought as to the problem of education and educational activity. The necessity to work out a new conceptual model of teaching and educational activity is grounded and its essence is revealed.

УДК 372.851

*О.Г. Онишко
м. Хмельницький, Україна*

МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИКЛАДНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ

Аналіз літературних джерел [1; 3; 4; 6], практика викладання інформатики у ВНЗ засвідчують, що сутність реформувань змісту освіти полягає у спрямованості на виховання творчої особистості, фахівця, спроможного постійно вдосконалювати свій професійний рівень, продуктивно вирішувати актуальні проблеми. Головним завданням вищої школи є розвиток творчих здібностей студентів, формування їхнього досвіду творчої продуктивної діяльності, самоосвіти, самовдосконалення.

Важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність людини мислити, розкривати не дані безпосередньо зв'язки та відношення. Такими якостями мислення є широта, глибина, послідовність, самостійність, критичність, гнучкість.

Розгляд питань розвитку творчих здібностей студентів ґрунтується на дослідженнях психологів, педагогів, зокрема, В.В. Давидова, М.І. Жалдака, Л.В. Занкова, М.Я. Ігнатенка, Г.С. Костюка, В.А. Крутецького, В.А. Пономарьова, М.О. Данилова, В.А. Роменця, Б.П. Ерднієва та інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що незважаючи на наявні дослідження, поки що не має завершеної методичної системи, орієнтованої на розвиток творчих здібностей студентів під час навчання інформатики у вищих закладах освіти. Поза увагою дослідників залишилися питання розвитку творчих здібностей студентів в процесі вивчення прикладного програмного забезпечення. Метою даної роботи є розгляд вказаних проблем.

У результаті вивчення теми *“Прикладне програмне забезпечення загального призначення”* студенти оволодівають знаннями стосовно призначення та основних функцій текстових та графічних редакторів; електронних таблиць, пакетів прикладних програм тощо.

Студенти набувають вмінь:

- вводити текст, редагувати та формувати його, відмічати блоки тексту з наступним його копіюванням чи перенесенням та виконувати такі операції з текстом;
- за допомогою графічного редактора створювати рисунки, окремі образи; будувати діаграми та графіки, створювати свої шрифти тощо;
- за допомогою програми опрацювання електронних таблиць виконувати набір операцій над даними, що зберігаються в електронній таблиці; будувати діаграми та графіки функцій;
- за допомогою пакетів прикладних програм досліджувати математичні моделі, здійснювати статистичний аналіз даних, підтримувати бази даних; програмувати в середовищі табличного процесора; використовувати макровказівки тощо.

Уміння розв'язувати задачі на ЕОМ є однією з головних практичних цілей курсу інформатики в технічному університеті і дає можливість студентам розширити свої знання з фундаментальних наук. Практичні та лабораторні роботи курсу інформатики мають бути націлені не тільки на набуття навичок роботи з операційною системою й офісними програмами. Курс також передбачає комп'ютерний підхід до розв'язування задач із курсу вищої математики, фізики, економіки й інших фундаментальних дисциплін.

Таким чином, глибоке розуміння значення, мети та завдань вивчення прикладного програмного забезпечення, знання закономірностей та принципів властивих їм, належне

володіння методикою, апаратними та програмними засобами дозволить студентам у майбутньому ефективно вирішувати проблеми у своїй фаховій діяльності.

Тому для викладання курсу «Інформатика і комп'ютерна техніка» необхідно розширена взаємодія між навчальними програмами з інформатики й інших фундаментальних дисциплінах. Основні принципи, що випливають з такого підходу, включають неперервність і системність освіти, а також – ранню професійну орієнтацію.

Неперервність навчання забезпечується тим, що практичні прийоми роботи з засобами обчислювальної техніки закріплюються не тільки в рамках дисципліни «Інформатика і комп'ютерна техніка», а й протягом усього періоду навчання при проведенні занять з різних дисциплін.

З нашого досвіду викладання курсу «Інформатика і комп'ютерна техніка» в Хмельницькому національному університеті можна відзначити низку особливостей, що є передумовами створення часткової методики викладання цієї дисципліни:

- не всі студенти мають однакову попередню підготовку з даного предмета;
- багато студентів можуть виконувати певні операції за допомогою ПК, але, в основному, їхні знання і навички зводяться до уміння використовувати лише деякі можливості ПК на рівні найпростіших операцій і пошуком інформації в Internet;
- для поліпшення якості засвоєння навчального матеріалу акцент робиться на практичну і самостійну роботу; при цьому важливо правильно визначити, використовувати і поєднувати усі види практичної роботи студента: практика, лабораторна робота, індивідуальні завдання, самостійна робота;
- для забезпечення самостійної роботи створюється банк завдань, що представляють інтерес для студентів і мають практичне застосування в їхній фаховій діяльності.

Електронна таблиця Microsoft Excel є універсальною системою обробки даних, яку можна використати для аналізу і представлення даних у наочній формі. За допомогою програми Excel можна виконати досить складний статистичний аналіз, визначити тенденцію змінювання даних, обчислювати стандартні відхилення, здійснювати прогноз тощо.

Найчастіше первинні дані подаються у формі таблиць. Для наочності їх подають графік, вибравши тип діаграми – *Графік с маркерами, помечаючими точки даних*. Взагалі засоби ділової графіки є важливим інструментом фахівця. Тому важливо ознайомити студентів з питаннями, пов'язаними з вибором типу діаграми та аналізом одержаних графіків.

Так, завданням лабораторної роботи на тему “Розрахунок чисельності і фонду заробітної плати основних робітників” є побудова електронної таблиці для розрахунку планової чисельності основних робітників і планового фонду заробітної платні, які потрібні для виконання планового випуску продукції, побудова відповідної діаграми згідно вказаних варіантів. Обчислення провести за рік з розбивкою по кварталах.

За результатами виконаних розрахунків студенти будують графік, який демонструє зміну значення чисельності робітників та виробленої продукції. Творчим завданням для студентів із середнім рівнем підготовки є обчислення та побудова за даними з таблиці та вибраним типом регресії ідеальної кривої за допомогою опції *Добавить линию тренда*.

Отже, в результаті виконання лабораторної роботи досягається мета щодо використання можливостей електронних таблиць для розвитку дослідницьких навичок, формування критичного стилю мислення студентів.

Необхідним елементом сучасного менеджменту є використання в практичній діяльності технології пошуку управлінських рішень не просто допустимих за умовами задачі, а рішень найкращих серед всіх можливих, тобто, оптимальних, з наступним їх ретельним аналізом для формування подальших дій.

Пошук оптимального плану при великій кількості можливих варіантів – дуже складна задача.

Тому важливо навчити студентів використовувати обчислювальний інструментарій програмний модуль Solver (*Писк решения*) вбудований в табличний процесор Excel. В Solver вбудовані окремі програми, що реалізують обчислювальні методи розв'язання певних класів задач оптимізації.

Розглянемо застосування електронної таблиці Excel до розв'язання **задачі оптимального розподілу ресурсів**.

Постановка задачі. Якщо фінанси, обладнання, сировину і навіть людей вважати ресурсами, які використовуються для виробництва продукції, то значну кількість задач в економіці та менеджменті можна розглядати як задачі оптимального розподілу ресурсів.

Підприємство має три види ресурсів, які передбачається направити на виробництво продукції чотирьох можливих типів. Відомі ціни на продукцію та норми витрат кожного виду ресурсів на одиницю продукції кожного типу.

Треба найкращим чином розподілити наявні ресурси, тобто, визначити оптимальний план виробництва, а саме, вирішити:

- продукт якого **типу** вигідно виробляти;
- у якій **кількості** треба виробляти продукти кожного типу, щоб отримати максимальний прибуток від реалізації всієї виробленої продукції.

Є множина можливих планів розподілу ресурсів, серед яких треба знайти найкращий із врахуванням наявних обмежень на запаси цих ресурсів, тобто, **оптимальний** план. Можливий і такий заданий набір ресурсів, для якого не має жодного допустимого плану.

Розв'язання задачі оптимізації здійснюється у два етапи:

- **пошук** розв'язку, оптимального щодо обмежень та прийнятого критерію;
- **аналіз** оптимального розв'язку на чутливість.

Початкові дані: для ресурсів: 1) **запаси**; 2) **норми витрат на одиницю продукції**; для продукції: 3) **ціни** (прибуток від реалізації однієї одиниці).

Початкові дані подаються у вигляді таблиці, де рядки відповідають ресурсам, а стовпці – продуктам. На їх перетині – норми витрат кожного ресурсу на виробництво одиниці кожного продукту. Окремим рядком визначимо ціни на продукти, а окремих стовпцем – запаси ресурсів.

Математична модель. Задача оптимального розподілу ресурсів може бути представлена у вигляді такої математичної задачі (моделі).

Позначимо вектором $X=(x_1, x_2, x_3, x_4)$ обсяг виробництва продуктів.

Формулювання задачі з таких трьох частин: невідомі (x_1, x_2, x_3, x_4) ; цільова функція – загальний прибуток $P=60x_1+70x_2+120x_3+130x_4 \Rightarrow \max$; при таких обмеженнях на невідомі – витратні ресурсів (ліва частина) не перевищують їх запасів (справа):

$$x_1+x_2+x_3+x_4 \leq 16, \quad 6x_1+5x_2+4x_3+3x_4 \leq 110, \quad 4x_1+6x_2+10x_3+13x_4 \leq 100,$$

$$x_1 \geq 0; \quad x_2 \geq 0; \quad x_3 \geq 0; \quad x_4 \geq 0.$$

За допомогою відповідних засобів студенти здійснюють пошук розв'язку. В результаті чого таблиця набуває остаточного вигляду (рис. 1).

Важливим підсумковим моментом виконання лабораторної роботи є економічна інтерпретація одержаного оптимального рішення. Для цього необхідна відповідна підготовка викладача. Наведемо можливий варіант аналізу.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1	ОПТИМАЛЬНИЙ РОЗПОДІЛ РЕСУРСІВ										
2		Продукт 1	Продукт 2	Продукт 3	Продукт 4		Р е с у р с и				
3	План	10	0	6	0	Запаси	Витрати	Залиш.	Т-ціна.	Макс	Мін
4	Ресурс 1	1	1	1	1	16	16	0	20	19,5	10
5	Ресурс 2	6	5	4	3	110	84	26	0	1E+30	84
6	Ресурс 3	4	6	10	13	100	100	0	10	160	64
7	Ціна	60	70	120	130	Ц _ф =	1320				
8	Макс	100	80	150	150	Макс	1900				
9	Мін	48	0	107	0	Мін	1120				
10	P-варт.	0,0	-10,0	0,0	-20,0						

Рис. 1

Найкраще використання наявних ресурсів досягається, якщо їх направити на виконання знайденого оптимального плану виробництва $X = (10, 0, 6, 0)$, що забезпечує максимальний прибуток $P=1320$. Структура оптимального плану: продукти 1-ий і 3-ій вигідні для виробництва, продукти 2-ий та 3-ій – не вигідні. Ресурси 1-ий та 3-ій – дефіцитні, бо саме вони обмежують отриманий план виробництва – їх запаси вичерпані. Тіньова ціна ресурсів показує “цінність” кожного з них у випадку додаткового збільшення їх запасів. Отже, додаткова одиниця 1-го ресурсу дозволить збільшити загальний прибуток на 20 одиниць, а 3-ого – лише на 10. Зростання запасу 2-го ресурсу не дасть ніякої прибавки – він й так в надлишку. Розглянута модель задачі оптимального розподілу ресурсів створює підстави для важливої розмови зі студентами про сучасні підходи до розв’язування задач оптимізації. Ефективність табличних процесорів як засобів розвитку розумових здібностей студентів зумовлена можливістю використання їх для формування як алгоритмічних прийомів розумової діяльності, які забезпечують рішення задач відомих типів, вчать студентів логіці міркувань, так і евристичних. Студенти набувають навичок діяти в умовах невизначеності, в принципово нових ситуаціях, полегшувати пошук розв’язання нових проблем, експериментувати, генерувати нові ідеї, гіпотези та перевіряти їх, пробуючи ті або інші варіанти, відкидати хибні, тобто використовувати та розвивати інтелектуальні здібності студентів, стимулювати та активізувати продуктивну розумову діяльність.

При цьому досягаються педагогічні цілі:

- навчально-пізнавальні: накопичення фонду базових знань, умінь і навичок роботи в середовищі однієї з найбільш масових інформаційних технологій – табличних процесорів;
- пропедевтична: освоєння інструменту, знаряддя праці, що закладає основу широкого використання комп’ютерних технологій в подальшій професійній діяльності;
- розвивальна: підвищення інтелектуального рівня студентів, формування дослідницьких вмінь та навичок, розвиток критичного мислення.

Особливого розвитку нині набули системи комп’ютерної математики (СКМ) для ПК такі як Mathematica, Maple, MathCAD. Система MathCAD вивчається у темі “*Прикладне програмне забезпечення загального призначення*”.

У дослідженнях В.І. Ключка [3] з’ясовано, що застосування СКМ дає можливість розширити та поглибити опанування студентом більшою кількістю навичок, необхідних фахівцеві у сучасному виробництві. Фахівця оцінюють тепер не стільки за його наявними знаннями, скільки за його можливостями оволодіння професійними навичками, та їх удосконалення.

СКМ надає можливість студентові набути навичок переформулювання задачі, виділення проблеми або виявлення нових сторін цієї проблеми. Студент будує точніші математичні моделі, оволодіває навичками сполучення найпростіших моделей у складні структури. Синтез моделі з використанням комп’ютера привчає студента мислити логічно і продуктивно, дає йому можливість набути навичок роботи з великими об’ємами інформації та її оперативного опрацювання, розвинути уміння оцінювати результат, його прогнозувати, та критичного відношення до нього.

Активна участь студента у побудові моделей створює позитивний психологічний настрій. Застосування завдань виробничого характеру має і виховне значення. Студенти бачать реальне застосування як інформатики так і математики, а це спонукає їх до активного вивчення цих дисципліни. Розглянемо приклад такої задачі.

Задача. Описати рівнянням частину контуру однієї з деталей костюма, використавши для цього інтерполяційний многочлен Ньютона, який записати у вигляді $f(x) = a_0 + a_1x + a_2x^2 + \dots + a_nx^n$.

Задача може бути використана і під час вивчення тем: “Програмування в середовищі Turbo Pascal”, “Технологія обробки табличних даних”.

Основною метою розв’язання даної задачі є навчання студентів програмуванню основних алгоритмічних структур та використанню різноманітних типів даних. Завдання може бути виконаним в такій послідовності.

1. Скласти алгоритми і оформити у вигляді програми обчислення різниць.
2. Скласти алгоритм і оформити у вигляді програми обчислення інтерполяційного многочлена Ньютона: інтерполювання вперед, інтерполювання назад.
3. Обчислити значення многочлена $P_n(x)$ в точці x_0 .
4. Побудувати графіки функцій $f(x)$ і $P_n(x)$.

5. Оцінити похибку.

Оскільки типовою програмою нормативної дисципліни передбачається ж вивчення математичної системи MathCAD, то під час її застосування умову задачі можна розширити з метою поглиблення змісту математичної моделі.

З математичними моделями, які описують реальні виробничі процеси, можна знайомити студентів у всіх розділах курсу інформатики. Найбільший інтерес викликають задачі, розв'язок яких містить якісну характеристику явища. Важливість використання прикладних задач визначається роллю цих задач в розвитку пізнавального інтересу студентів, їх творчих можливостей, самостійності, гнучкості розуму, умінь узагальнювати знання з різних предметів і наук, а також в розвитку інформаційної культури студентів.

Моделюючі комп'ютерні програми слугують для розвитку абстрактного самостійного мислення, спостережливості, творчого підходу до розв'язання завдань і, в решті-решт, розвитку творчого потенціалу студентів [7]. Наприклад, програмна реалізація середовищ Gran1 [2] передбачає можливість виконання інструментальних побудов та проведення моделюючих досліджень.

Програма дозволяє здійснити апроксимацію методом найменших квадратів функції, заданої значеннями на дискретній множині значень аргументу, поліномами до сьомого степеня включно. Студенти можуть візуально порівнюючи графіки, оцінити степінь полінома, який найкраще наближує дані.

Наведемо графічну ілюстрацію розв'язання задачі про побудову функції, яка описує частину контуру однієї з деталей костюма, в середовищі MathCAD (рис. 2) та за допомогою ППЗ Gran1 (рис. 3).

При цьому використано метод найменших квадратів. Наприклад, поліном третього степеня має вигляд:

$$Y(x) = 0.02944x^3 - 0.394x^2 + 1.614x - 0.6314$$

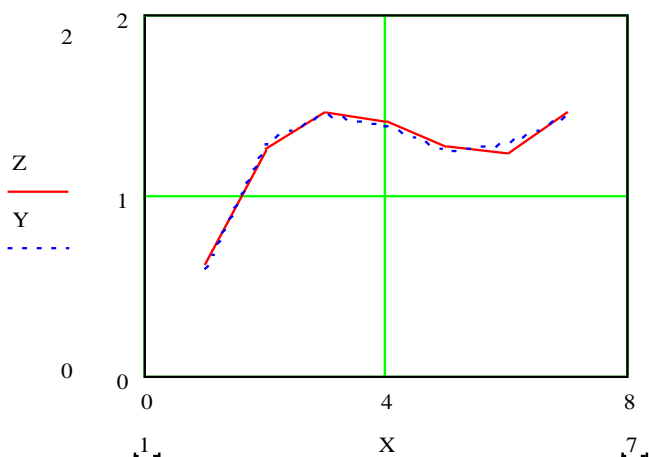


Рис. 2

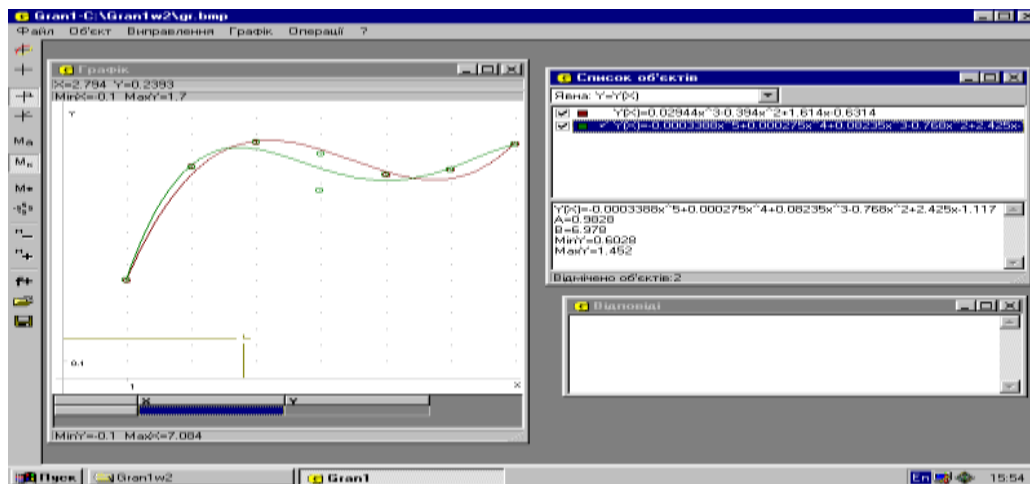


Рис. 3

Задачі економічного змісту – потужний засіб розвитку економічного виховання, вироблення економічної грамотності. У психології процес розв’язування задачі розглядається як цілеспрямована мислительна діяльність. При практичному розв’язуванні задачі необхідні спостереження і увага до окремих, часткових деталей, уміння використовувати у часткових випадках те особливе та єдине в даній проблемній ситуації, що не входить повністю без залишку у теоретичне узагальнення.

Слід зауважити, що для детального аналізу отриманих моделей і прийняття обґрунтованого рішення про доцільність їх вибору студенти не завжди володіють достатніми професійними знаннями, самі завдання також не надають всієї необхідної для цього інформації. У цьому випадку під час виконання завдання студенти набувають навичок моделювання – одного з найважливіших навичок фахівця, вчать висувати різні варіанти рішення, порівнювати, оцінювати, виявляти недоліки і переваги кожного варіанту, вибирати оптимальний. У процесі колективного обговорення моделей виробляються уміння аргументовано доводити свою точку зору, враховувати чужу думку, тобто формуються комунікаційні якості, навички ділового спілкування, культура мови, тобто все те, що підвищує рівень творчого потенціалу студента.

Розвиток творчого потенціалу й в цілому професіоналізація може бути продуктивною тільки при наявності взаємозв’язку між її змістом і засобами, з одного боку, і змістом, цілями людини – з іншого.

Тому виконання запропонованих завдань, крім розвитку навичок пошуку інформації, вміння формулювати задачу, визначати критерії та області пошуку, сортувати та аналізувати знайдену інформацію, сприяє формуванню рефлексивного мислення, тобто усвідомлення необхідності перевірки, аналізу отриманого рішення, порівняння його з передбачуваним результатом. Ці якості є одними з найважливіших показників дослідницького, критичного стилю мислення, навички якого, як показує практика, не вироблені у багатьох студентів.

Як вже зазначалось, одним із ефективних шляхів підвищення рівня підготовки фахівців та підвищення рівня творчого потенціалу є прикладна та професійна спрямованість вивчення курсу інформатики, яка може бути реалізована лише за умов системного і комплексного підходу до організації навчального процесу і з урахуванням рівня підготовки студентів та рівня застосування інформатики як у навчальному процесі так і в майбутній професійній діяльності.

Таким чином, глибоке розуміння значення, мети та завдань вивчення прикладного програмного забезпечення, знання закономірностей та принципів властивих їм, належне володіння їх методикою, апаратними та програмними засобами сприяє розвитку творчих здібностей студентів.

Література:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 320 с.
2. Жалдак М.І. Комп’ютер на уроках математики: Посібник для вчителів. – К.: Техніка, 1997. – 304 с.
3. Клочко В.І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Вінницький державний техн. ун-т. – Вінниця, 1998. – 396 с.
4. Морзе Н.В. Система методичної підготовки майбутніх вчителів інформатики в педагогічних університетах. Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 39 с.
5. Розенберг А.Я. Развитие познавательной активности старшоклассников // Радянська школа. – 1990. – № 7. – С. 55-61.
6. Смалько О.А. Развитие творческого мышления старшоклассников на уроках математики с использованием информационных технологий обучения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. – 20 с.
7. Теплицький І.О. Развитие творческих способностей школьников средствами компьютерного моделирования. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2001. – 20 с.

Work contains methodical grounding of the contents and methods of development of imagination and creative abilities of students with using of computer mathematical systems, Microsoft Excel and computer algebra systems.

ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ

Визнання тестового контролю провідним засобом підвищення якості самостійної роботи в розвитку творчих здібностей студентів порушує питання про зміну підходів до її організації. Традиційна система навчання у вищій школі сформувалася в період, коли найбільш актуальним завданням вважалася передача студентові максимально можливої суми знань, у зв'язку з чим самостійна робота розглядалася як додаткова ланка процесу навчання. Відповідно до нових державних освітніх стандартів вищої професійної освіти, збільшується обсяг годин на самостійну роботу студентів. Подібна активізація самостійної роботи студентів вимагає зміни технологій навчання і їхнього методичного забезпечення.

Самостійна робота особистості, спираючись на самостійну діяльність учнів чи студентів, сприяє побудові системи формування готовності до самоосвіти, тоді як на початковій стадії розвитку педагогіки ці два поняття часто взагалі ототожнювалися [72, с. 159].

Проблема самостійності розглядається протягом всієї історії людського суспільства. З зародженням філософської думки в Древній Греції такі вчені як Аристотель, Платон, Сократ приділяли увагу самостійної діяльності, вважаючи її необхідною умовою розвитку мислення. Вони «обґрунтували значимість добровільного, активного і самостійного оволодіння дитиною знаннями» [137, с. 22].

Пізніше, з появою дидактики, її основоположники Я.А. Коменський, Ж.Ж. Руссо, А. Дистервег, Й.Г. Песталоці відзначали провідну роль власних зусиль у процесі навчання. Так, А. Дистервег писав: «Розвиток і освіта жодній людині не можуть бути дані або повідомлені. Кожен, хто бажає до них прилучитися, повинен досягти цього власною діяльністю, власними силами, власною напруженістю» [66, с. 13].

У вітчизняній педагогіці розвиток самостійності тісно зв'язано з розповсюдженням ідей самоосвіти, які на власному прикладі демонструвалися О.М. Радищевим, Г.С. Сковородою, М.В. Ломоносовим ще в XVII-XVIII століттях. У XIX столітті зі скасуванням кріпосного права в країні почалася бурхлива просвітня діяльність. Проблема озброєння уміннями і навичками самостійного оволодіння основами наук була осмислена В.Г. Белінським, О.І. Герценом, Д.І. Завалишиним.

Значний внесок у розробку проблеми організації самостійної роботи належить К.Д. Ушинському. Він вважав, що завдання вчителя не стільки в тому, щоб передавати учневі ті або інші знання, а скоріше в тому, щоб розвивати в ньому бажання і здатність самостійно, без учителя, здобувати нові знання, дати учневі засіб отримувати корисні знання не тільки з книг, але і з предметів, які його оточують, з життєвих подій, з історії власної душі.

Початок радянського періоду в розвитку країни і педагогічної науки характеризуються корінними змінами. Однак ідея розвитку самостійності і пізнавальної активності залишилася в основі організації процесу навчання й одержала своє подальше удосконалення. Особлива увага цьому питанню приділяється сьогодні, коли Україна долучилась до Болонської угоди.

Історично можна прослідкувати, що наприкінці 20-х і на початку 30-х років XX століття спостерігається посилення уваги до застосування різноманітних методів навчання учнів самостійній роботі, використання і сполучення різних форм індивідуальної і колективної самостійної роботи. Але особливістю того періоду є те, що характерним залишався метод організації репродуктивної діяльності учнів у системі комбінованого уроку, що не сприяло розвитку творчої активності особистості.

Методичні особливості самостійної роботи, її структура, рівні труднощів і засвоєння були досліджені в 60-і роки минулого століття. Свій внесок у розробку

самостійної роботи в цей період внесли М.О. Данилов, Б.П. Єсіпов, П.В. Гора, П.І. Підкасистий, І.І. Малкін, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін.

У цей час, розглядаючи різні аспекти проблеми самостійної роботи, думки вчених про сутність самостійної роботи розходяться. П.І. Підкасистий визначає самостійну роботу як «засіб організації і виконання визначеної діяльності відповідно до поставленої мети» [3]. Б.П. Єсіпов відносить самостійну роботу до форм організації навчальної діяльності. І.Я. Лернер, М.М. Скаткін, І.І. Малкін на перший план висувають змістовну сторону самостійної роботи, аналізуючи пізнавальні завдання і класифікуючи види самостійної роботи.

У 80-90-і роки в науковій літературі з'являється велика кількість публікацій, що висвітлюють практичний досвід організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах [5; 6; 7]. Педагоги-практики розглядають різні способи оптимізації планування, організації і контролю самостійної роботи.

Сучасні тенденції в галузі освіти, орієнтовані на розвиток і саморозвиток особистості студента, актуалізують поняття самостійності в освіті та удосконалюванні змісту, форм і методів організації самостійної роботи.

Проблема сутності самостійної роботи студентів досліджується і закордонними дидактиками, що так само як і вітчизняні вчені, відзначають багатоаспектність терміну «самостійна робота».

Багатьма авторами підкреслюється велике значення самостійної навчальної роботи студента для одержання їм користі від вищої освіти (Дж. Маклиш, Канада); для навчання думати самостійно, критично (І.Г. Клінк, Німеччина); для зв'язку самостійності з творчістю як важливою стороною освітнього процесу (П. Рітгер, Англія); відгуку на тенденцію в сучасному вищому утворенні, що виражається в прагненні всі більшого числа студентів грати усе більш значиму роль у власній професійній підготовці (Дж. Бесс і Дж. Білорускі, США). При цьому погляди на самостійну роботу варіюються від ідей регламентації форм її організації (вища технічна школа, Німеччина) до визначення її як шляху у формуванні характеру студента, творчої роботи, високої продуктивності, реалізованого як в аудиторних, так і позааудиторних заняттях (N. Bowen, США).

Аналізуючи різні підходи до поняття самостійної роботи, слід зазначити, що деякі дослідники розглядають самостійну роботу як метод або форму навчання. Визначаючи важливість самостійної роботи, А.Г. Молібог вважає її основою всякої освіти, особливо вищої. «При підготовці творчого фахівця всі інші форми навчальної роботи є лише допоміжними ...» [5].

П.І. Підкасистий, аналізуючи результати процесу мислення й індивідуального пізнання студента в навчанні, пропонує розглядати поняття «самостійна діяльність» як процес відображення і перетворення у свідомості явищ об'єктивної дійсності. Тоді як самостійна робота студентів, «будучи в цьому процесі засобом організації навчального або наукового пізнання, виступає у своїй подвійній якості: як об'єкт діяльності студента (тобто навчальне завдання, що він повинний виконати) і як форма прояву їм визначеного способу діяльності по виконанню відповідного навчального завдання з метою одержання нового знання або поглиблення й упорядкування вже наявних знань» [8, с. 36].

Самостійна робота як педагогічна категорія володіє рядом ознак. У 1940 році Р.М. Мікельсон робить першу спробу визначити самостійну роботу за ознакою педагогічного керування – виконання студентом навчальних завдань без додаткової зовнішньої допомоги, але під спостереженням викладача. Пізніше Е.Я. Голант виділяє таку найважливішу індивідуально-психологічна ознаку самостійної роботи, як пізнавальна самостійність студента, вважаючи, що самостійною може бути визнана лише навчальна робота, яка протікає без безпосереднього керування педагога [9, с. 21].

М.А. Данилов називає самостійною роботою таку навчальну діяльність, «яка визначається завданням вчителя і виконується школярами при максимальній напрузі їхніх сил на основі придбаних знань, умінь і навичок без безпосередньої допомоги вчителя» [10, с. 18].

П.І. Підкасистий, розмежовуючи поняття «самостійна робота» і «самостійна діяльність», виводить ще одну істотну ознаку самостійної роботи – пізнавальне завдання, яке він називає «генетичною клітинкою» самостійних робіт [8].

Важливим моментом у визначенні самостійної роботи є виділення в якості її ядра пізнавального завдання, пропонованого студентові в конкретній ситуації навчання і яке виступає як предмет його діяльності.

Завдання пов'язане з навчальним матеріалом і являє собою одну з можливих форм його представлення студентові. У процесі взаємодії між ним і предметом пізнання формуються знання, уміння і навички, а також творчі здібності студентів. Будучи зовнішньою причиною, завдання перетворюється в мотив оволодіння умінням самостійно діяти й у процесі структурування змісту самостійної роботи виступає як засіб логічної і психологічної організації навчального матеріалу. У результаті взаємодії з дидактичними цілями заняття, воно задає визначену структуру навчальної діяльності студента.

Вирішення пізнавального завдання становить перехід від відомого до невідомого, який здійснюється через опосередковану ланку. В процесі такого переходу студент опановує технологією рішення, засвоює нові операції і прийоми розумових дій або переносить раніше засвоєні операції, знання і прийоми на новий матеріал.

Узагальнюючи функціональні ролі пізнавального завдання, можна стверджувати, що воно виступає в організації самостійної роботи студентів і як засіб конструювання змісту освіти в задачній формі, і як засіб формування суспільно значимої діяльності, і як засіб керування процесом його формування.

Такий підхід до розгляду сутності і ролі самостійної роботи студентів, на думку П.І. Підкасистого, дозволяє зняти протиріччя між зовнішньою педагогічною обумовленістю самостійної роботи і її внутрішньою психологічною сутністю [8, с. 37].

В організації самостійної роботи студентів як виду пізнавальної діяльності важлива роль належить механізму опосередкування, що формує у студента потрібні установки і одночасно надає самостійній роботі процесуальний характер. До формування механізму опосередкування можливі різні дидактичні підходи, однак ми звернемося до підходу В.П. Безпалько [11]. Відповідно до цього підходу, механізм опосередкування виявляється в залежності від етапу засвоєння навчального матеріалу.

Перший етап – дія за заданим зразком. На цьому етапі залучення студентів до нових видів діяльності починається зі спостереження, осмислення побаченого, установки на наслідування. Незважаючи на те, що студентам даються вихідні зразки, які виступають формою опосередкування, від них вимагається пізнавальна самостійність у характеристиці подій, що відбулись, учасників ситуацій, проблеми, яка виникає і так далі.

Другий етап – (репродуктивні дії) аналіз попередньої самостійної розумової діяльності. «Зовнішня мова» залучення до аналітичного, логічного, системного й іншого видів мислення. На цьому етапі необхідно виділення головного та зіставлення, альтернативні підходи, і висновки, та їх аргументація.

Механізм опосередкування на цьому етапі полягає в орієнтації студентів на конструктивне мислення і на інтелектуальну змагальність.

Третій етап – вирішення стандартних завдань. Цей етап припускає вирішення студентами аналогічних завдань, за даним їм алгоритмом. Діяльність студентів полягає в переносі знань, тренує здібності до дедуктивних висновків.

Четвертий етап – вирішення нестандартних задач. Опосередкування в цьому випадку створюється за рахунок алгоритму аналізу й установки на те, що має бути творчий підхід до вирішення педагогічної ситуації. Студенти одержують завдання попередньо, і в залежності від отриманої ситуації – завдання їм допоможе самостійно зорієнтуватися в засвоєних знаннях, необхідних для майбутнього мислення. У цьому випадку підбираються свідомо різні ситуації, які вимагають від студента відповідного переносу знань. Цей етап орієнтований на розвиток творчого мислення студентів.

Механізм опосередкування характеризує форму участі викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів, здійснюваної в ході самостійної роботи. У свою чергу, рівні самостійної діяльності знаходяться в прямій залежності від ступеня самостійності.

У психологічній літературі самостійність визначається як одна з провідних якостей особистості, що виражається в умінні ставити перед собою визначені цілі і домагатися їхнього досягнення власними силами. У свою чергу, рівні самостійної діяльності знаходяться в прямій залежності від ступеня самостійності.

Важливою складовою самостійності є пізнавальна самостійність, що має пряме відношення до визначення рівнів самостійної діяльності і, внаслідок цього, до організації самостійної роботи студентів.

Пізнавальна самостійність студентів являє собою готовність (здатність і прагнення) самотужки вести цілеспрямовану пізнавально-пошукову діяльність. При цьому під здатністю самостійного пізнання ми розуміємо оволодіння потрібними опорними знаннями і методами придбання нових знань, а прагнення до самостійності в пізнанні визначається наявністю відповідних мотивів.

У процесі здійснення самостійної пізнавальної діяльності поступово виробляється уміння проводити порівняння, зіставлення, аналіз, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, аналогій, доказу, виявлення закономірностей. Л.К.Проскураєва розрізняє чотири рівні пізнавальної самостійності студентів: низький рівень – відтворююча активність; середній – інтерпретуюча; високий рівень – пошукова; і найвищий рівень – творча активність [12].

Запропонована автором градація рівнів розвитку пізнавальної самостійності студентів у навчальному процесі вищої школи дає можливість педагогові простежити становлення пізнавальної самостійності як динамічного процесу взаємозалежних і послідовних змін дій і станів суб'єкта на кожному етапі його навчально-пізнавальної діяльності, детермінованих зовнішніми і внутрішніми протиріччями, які виникають у результаті організованих педагогічних впливів і в сутності по-різному формують ставлення до самого процесу пізнання. В педагогічному процесі присутні усі ланки пізнавальної самостійності, але кожна з них відповідає визначеному рівню самостійної діяльності студентів: відтворююча активність виявляється на копіюючому рівні, інтерпретуюча – на репродуктивному; пошукова – на продуктивному; і, нарешті, творча активність – на самостійному рівні.

У процесі навчальних занять реалізуються такі змістовні елементи самостійної роботи, як самостійне прочитання, перегляд, прослуховування, спостереження, конспектування, осмислення, запам'ятовування і відтворення визначеної інформації. У позааудиторний час самостійна робота студентів виявляється, коли студенти повторюють навчальний матеріал і поглиблюють свої теоретичні знання за допомогою спеціальної літератури.

Розвиток глобальних комп'ютерних мереж створив принципово нову ситуацію в роботі з інформацією, що, у свою чергу, відбилося на організації самостійної роботи студентів. У зв'язку з цим у процесі організації самостійної роботи студентів ставиться задача формування комунікативних навичок, уміння здобувати інформацію з різноманітних джерел, обробляти, зберігати й оперативно обмінюватися нею за допомогою сучасних комп'ютерних технологій.

У вищих навчальних закладах України широко практикується активізація систематичної самостійної роботи студентів у вищій школі за допомогою спеціальних засобів і методів контролю. При цьому відзначається, що контрольні заходи спрямовані насамперед на навчання кожного студента аналізувати досягнуті результати в сфері пізнавальної діяльності, на усвідомлення ним структури і значення самостійно досліджуваного матеріалу, а також на розуміння студентом того, що характер і послідовність його подальшої самостійної діяльності залежить від результатів, показаних ним на контрольному занятті.

Низка публікацій свідчить про те, що здійснюються спроби впровадження тестового контролю в загальну систему організації самостійної роботи як окремо, так і в сполученні з рейтинговою системою оцінки знань та модульного навчання [41, с. 45].

В основу застосування тестового контролю для організації самостійної роботи студентів повинна бути покладена діагностична система, що являє собою упорядковану сукупність взаємозалежних елементів і яка включає, відповідно до

класифікації педагогічного контролю, попередній, поточний, тематичний, рубіжний, підсумковий і заключний етапи. Відповідно до цього, розрізняють педагогічні тести початкового рівня навченості або вхідні тести, тести для поточного контролю, тематичні тести, рубіжні, підсумкові і заключні, екзаменаційні тести, а також тести залишкових знань.

Вхідне тестування – одна з форм здійснення наступності між середньою і вищою школами в процесі безперервної освіти. Вона дозволяє оцінити рівень і структуру залишкових шкільних знань з предмету на момент організації самостійної роботи і цілеспрямовано скорегувати навчальний процес, здійснити індивідуальний, диференційований підхід до організації самостійної роботи. За допомогою вхідного педагогічного тесту можна виявити вихідний рівень знань студентів, їхня готовність до продовження освіти, погодити предметні вимоги при переході від шкільного освітнього етапу до вузівського; розробити алгоритми дій по подоланню труднощів і слабких місць характерних для попереднього ступеня.

Застосування тематичного, поточного і рубіжного тестового контролю виступає як стимул регулярної самостійної роботи студента протягом усього семестру, вони використовуються для самоконтролю, тому що дозволяють вчасно реагувати на наявні прогалини у знаннях. Між собою вони розрізняються лише обсягом діагностованого навчального матеріалу.

Підсумкові тести, що часто є одночасно й екзаменаційними, проводяться для оцінювання результатів навчання по завершенню навчального курсу.

Зміст підсумкового тесту відбиває зміст усього навчального курсу, кількісна частка завдань за окремими темами курсу визначається ступенем їхньої значимості на тлі навчального курсу.

Тести залишкових знань відрізняються від підсумкових термінами проведення й орієнтовані на виявлення знань, що закріпилися, після закінчення якогось терміну після вивчення навчальної дисципліни.

Тестовий контроль знань, як будь-яка інша форма контролю, має бути організований на основі наукових принципів. До принципів наукової організації тестового контролю знань відносяться:

- принцип зв'язку тестового контролю з освітою і навчанням передбачає обов'язковий супровід навчання (зокрема ,самостійної роботи) наступним тестуванням;
- принцип об'єктивності має на увазі використання тестових програм і технічних засобів для усунення суб'єктивізму й упередженості в оцінці результатів навчання;
- принцип справедливості і гласності, має на увазі відкритість всіх етапів контролю, своєчасне ознайомлення студентів з результатами тестування;
- принцип науковості й ефективності вимагає вести розробку тестів на науковій основі;
- принцип систематичності і всебічності підкреслює необхідність узгодження цілей і результатів поточного, рубіжного і підсумкового контролю [3; 4; 7].

Тестовий контроль як засіб установа прямого і зворотного зв'язку між викладачем і студентами дозволяє регулярно контролювати, вчасно коректувати і, таким чином, правильно організувати і керувати самостійною роботою студентів. Це свідчить про виконання контролюючої, організуючої, розвиваючої, орієнтуючої, методичної, виховної, діагностичної і прогностичної функцій тестового контролю [3].

Контролююча функція здійснюється у виявленні знань, умінь і навичок студентів і постійному моніторингу за процесом і результатом самостійної роботи студентів.

Організуюча функція проявляється в повсякденній роботі з засвоєння й удосконалювання студентами знань, умінь і навичок. Результати педагогічного контролю дають можливість коректувати організацію всієї самостійної роботи: які методи, форми, прийоми і засоби використовувати викладачеві, як розподіляти час при вивченні різних тем і розділів.

Розвиваюча функція педагогічного контролю полягає в тому, що при правильній організації вона стимулює пізнавальну активність студентів, сприяє розвитку розумових процесів.

Орієнтована функція виражається в одержанні інформації про ступінь досягнення мети самостійної роботи. Наскільки студенти засвоїли навчальний матеріал, яке процентне

співвідношення між студентами, що добре опанували навчальним матеріалом і слабо, – усі ці дані можуть бути отримані в результаті педагогічного контролю.

Методична функція виявляється в тому, що педагогічний контроль дає можливість удосконалити методику організації самостійної роботи.

Виховна функція контролю реалізується у вихованні моральної відповідальності за результати своєї самостійної діяльності. При систематичному контролі більшість студентів усвідомлюють необхідність своєчасної самостійної навчальної діяльності, виробляють навички самоконтролю.

Діагностична функція педагогічного контролю – це одержання інформації про помилки. У проведенні оцінювання результатів самостійної навчальної діяльності відбувається одержання інформації, що використовується надалі в удосконаленні процесу організації самостійної роботи.

Прогностична функція контролю виявляється в тому, що на основі результатів складається прогноз на майбутнє.

Підвищення результативності самостійної роботи студентів у напрямку контролю пов'язано насамперед з посиленням поточного контролю за самостійною роботою студентів протягом семестру, а також з удосконаленням контрольних завдань.

Отже, самостійна робота є основним засобом організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищій школі і, в результаті, безпосередньо впливає на формування творчого потенціалу майбутнього фахівця. Вибір тестового контролю як засіб організації самостійної роботи студентів робить необхідним розглянути його сумісність із всіма іншими етапами організації самостійної роботи і їхній скоординованості для досягнення максимально найкращих результатів.

Література:

1. Матюшкин А.М., Петросян А.Г. Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения. – Вып.4. – М., 1981. – С. 37-82.
2. Тимановская НА. Взгляд на США: Учеб. пособ. для 8-11 кл. ср.школ. – Тула, 1996. – 96 с.
3. Смелзер Н. Социология.-М.:»Феникс»,1994.-687с.
4. Леонтьев А.А. Мыслительные процессы в усвоении иностранного языка // Иностр.языки в школе. – 1975. – № 5. – С. 75-76.
5. Бахтин ММ. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1986. – 444 с.
6. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
7. Петякшева Н.И. Диалог цивилизаций: Восток-Запад // Вопр. филос. –1993. –№ 6. – С. 173-178.
8. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Рус. яз, 1981. – 248 с.
9. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров: человек – текст – семиосфера – история. – М., 1996. – 447 с.
10. Витлин Ж.Л. Общие проблемы использования страноведения в зарубежных и отечественных курсах иностранных языков / Страноведение и регионоведение чужой и своей страны. -СПб, 1996. – С. 20-28.
11. Гудков Д.Б. Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. – М.: Изд. Моск. универс., 2000. – 118 с.
12. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Изд. полит. лит, 1992. – 542 с.
13. Безносюк О.О. Тестування- основний елемент контролю при упровадженні модульно- рейтингових технологій навчання // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка. Серія: військово-спеціальні науки. – 2001. – Вип. 3. – С.17-19.
14. Булах І.С. Комп'ютерна діагностика навчальної успішності. – К.: ЦМК МОЗ України, УДМУ, 1995. – 221 с

The existence of numerous researches concerning the problems of organization of students' extracurricular work confirms their actuality. Changes, which take place in the system of education, deal with the students' extracurricular work and they require careful consideration of the organization conditions. The use of test control allows us to modernize the process of organization of the students' extracurricular work in English.

ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВЗН

Процес реформування сучасної освіти в Україні, який мав би усунути вади шкільної практики, насправді часто зводиться до спроб введення нового змісту в рамки старої системи. Адже проблеми радянської системи освіти, що була орієнтована значною мірою на інформативні цілі, автоматично переносяться на сучасний розвиток ВНЗ. Вносяться зміни в навчальні плани та програми, збільшується число років навчання в початкових чи старших класах тощо, проте ці заходи істотно не впливають на якість навчання. Як і раніше, в центрі цих перетворень залишається питання «що вивчати».

Педагогічна технологія відображає «тактику» реалізації освітніх технологій і базується на знанні закономірностей функціонування системи «викладач – матеріальна база – студент» у відповідних умовах навчання (індивідуального, групового, колективного, масового). Тобто технологія відповідає на запитання: «Як, яким чином досягти поставленої мети, встановлюючи порядок використання методик та їх складових».

Щодо технології навчання, то це поняття є видовим щодо родового «педагогічні технології». Воно відображає шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в рамках відповідного предмету, теми, питання, а також у межах обраної технології. Завдання технології навчання – максимально спростити організацію навчального процесу, забезпечити його ефективність шляхом передачі творчих функцій викладачу [7].

Як правило, сучасна система навчання чекає від викладача охоплення великого обсягу інформації й орієнтована на «знання» і «розуміння». Це підштовхує педагога на використання в основному пасивного навчання. У середньовіччі використання пасивних методів було виправдано. Викладач мав можливість передати весь обсяг відомої на той час інформації з будь-якого предмета своєму студенту. У сучасному світі ситуація кардинально змінилася. Неможливо одній людині знати все навіть у якійсь вузькій галузі знання. До того ж, як відомо, численні факти добре запам'ятовують комп'ютери. Студенти ж повинні мати інші навички: думати, розуміти суть речей, осмислювати ідеї й концепції і вже на основі цього вміти шукати потрібну інформацію, трактувати її і застосовувати в конкретних умовах. Цьому саме і сприяють інтерактивні технології. Так, наприклад, робота студентів у групах і парах, взаємонавчання студентів у парах змінного складу, дає разючі результати. Та взаємонавчання студентів також має і свої слабкі сторони, які необхідно враховувати, використовуючи цю технологію.

Інтерактивна модель навчання – слово «інтерактив» прийшло до нас з англійської від слова «interact», де «inter» – взаємний і «act» – діяти. Таким чином, інтерактивний – здатний до взаємодії, діалогу. Інтерактивне навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретну, передбачувану мету – створити (комфортні умови навчання, за яких кожен студент відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність).

Суть інтерактивного навчання у тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання у співпраці), де і студент і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують з приводу того, що вони знають, вміють і здійснюють. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне вирішення проблеми на основі аналізу обставин та відповідної ситуації. Воно ефективно сприяє формуванню навичок і вмінь, виробленню цінностей, створенню атмосфери співробітництва, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером студентського колективу.

Для того щоб подолати складності застосування окремих інтерактивних технологій і перетворити їхні слабкі сторони в сильні, необхідно:

– інтерактивна взаємодія певної зміни всього життя групи, значна кількість часу для підготовки як студентам, так і педагогу. Слід підготувати кілька інтерактивних занять у

навчальному році, ніж часто проводити наспіх підготовлені «ігри»;

– підготувати студентів до методики проведення «організації занять» і створення разом із ними «правил роботи в групі». Слід налаштувати студентів на старанну підготовку до інтерактивних занять;

– при виявленні протилежних результатів у інтерактивної моделі треба переглянути стратегію й обережно підходити до її використання.

Для ефективного застосування інтерактивного навчання, зокрема, для того щоб охопити весь необхідний матеріал і глибоко його вивчити (а не перетворити технології в безглузді «ігри заради самих ігор»), педагог повинен старанно планувати свою роботу, щоб:

– дати завдання студентам для попереднього підготування: прочитати, продумати, виконати самостійні підготовчі завдання;

– відібрати для заняття такі інтерактивні вправи,

– які дали б студентам «ключ» до освоєння теми;

– під час самих інтерактивних вправ дати студентам час подумати над завданням, щоб вони сприйняли його серйозно, а не механічно або «граючись» виконали його;

– на одному занятті можна використовувати одну інтерактивну вправу, а не їх калейдоскоп;

– важливим є проведення спокійного глибокого обговорення за підсумками інтерактивної вправи, зокрема акцентуючи увагу і на іншому матеріалі теми, прямо не порушеному в інтерактивній вправі;

– проводити швидкі опитування, самостійні домашні роботи з різноманітних матеріалів теми, що не були пов'язані з інтерактивними завданнями.

Для зміцнення контролю за ходом процесу навчання за умов використання інтерактивної моделі навчання викладач також повинен попередньо добре підготуватися:

– вивчити і продумати матеріал, у тому числі додатковий, наприклад, різноманітні тексти, зразки документів, приклади, ситуації, завдання для груп тощо;

– спланувати і розробити заняття: визначити хронометраж, ролі учасників, підготувати питання і можливі відповіді, виробити критерії оцінки ефективності заняття;

– мотивувати студентів до вивчення шляхом добору найцікавіших для учнів випадків, проблем; оголошення очікуваних результатів заняття і критеріїв оцінки роботи студентів;

– передбачити різноманітні методи для привернення уваги студентів, налаштування їх на роботу, підтримання дисципліни, необхідної для нормальної роботи аудиторії.

Деяким викладачам іноді складно розкривати себе перед студентами, висловлювати своє особисте ставлення до матеріалу, показувати некомпетентність у деяких питаннях. Безумовно, не всі викладачі «створені» для інтерактивного навчання. Проте використання його дає можливість для фахового росту, для зміни себе, для навчання разом з студентами. Зробити перший крок допоможе новий підхід до навчання та його цілей, за якого викладач відверто може визнати себе не спеціалістом і одержати «право» не знати відповіді на ті чи інші запитання. З іншого боку, після кількох старанно підготовлених занять викладач зможе відчути, як змінилося ставлення до нього студентів, а також сама атмосфера у класі – і це послужить додатковим стимулом до роботи з інтерактивними технологіями.

Інтерактивна взаємодія виключає як домінування одного учасника навчального процесу над іншими, так і однієї думки над іншою. Під час інтерактивного навчання студенти вчаться бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати продумані рішення. Такі підходи до навчання не є повністю новими для української школи. Частково вони використовувались ще в перші десятиріччя минулого століття і були поширені в педагогіці та практиці української школи в 20-ті роки – роки масштабного реформування шкільної освіти. Застосовувані в той час бригадно-лабораторний і проектний методи, робота в парах змінного складу, виробничі екскурсії й практики були передовим словом не лише в радянській, а й у світовій педагогіці. Застосування цих методів та форм навчання давало разючі результати. Для прикладу можна розглянути досвід організованої А. Рівінім (1878-1944) у 1918 році в м. Корін школи, в якій учні різного віку, навчаючись у парах змінного складу, проходили за один рік програму трьох – чотирьох років навчання. В школі навчалось одночасно близько 40 дітей віком від 11 до 16 років. Уроків як таких у школі не було. За гарної погоди діти навчались в саду, на свіжому повітрі. Під час занять вони вільно рухались,

розмовляли один з одним. В основу методики Рівіна була покладена ідея «навчаючи інших, навчайся сам» [1, с. 120-127].

Подальшу розробку елементів інтерактивного навчання ми можемо знайти в працях В. Сухомлинського, творчості вчителів-новаторів, відомих науковців (Ш. Амонашвілі, К. Баханов, Є. Ільїна, С. Лисенкової, Е. Полат та ін.), теорії розвивального навчання. Однак у радянські часи, в умовах нав'язування комбінованого уроку, творчість окремих педагогів була скоріше винятком ніж правилом [1; 5; 6].

У Західній Європі та США групові форми навчальної діяльності студентів активно розвивались та вдосконалювались. Дослідження, проведені Національним тренінговим центром (США, штат Меріленд) у 90-х рр., показують, що інтерактивне навчання дозволяє різко збільшити процент засвоєння матеріалу, оскільки впливає не лише на свідомість учня, а й на його почуття, волю (дії, практику). Результати цих досліджень були відображені в схемі, що отримала назву «Піраміда навчання».

Лекція – 5% засвоєння
Читання – 10% засвоєння
Відео-аудіо матеріали – 20% засвоєння
Демонстрація – 30% засвоєння
Дискусійні групи – 50% засвоєння
Практика через дію – 75% засвоєння
Навчання інших – застосування отриманих знань відразу ж – 90% засвоєння

З піраміди видно, що найменших результатів можна досягти за умов пасивного навчання (лекція – 5%, читання – 10%), а найбільших – інтерактивного (дискусійні групи – 50%, практика через дію – 75%, навчання інших чи негайне застосування – 90%). Це, звичайно, середньостатистичні дані, і в конкретних випадках результати можуть бути дещо іншими, але в середньому таку закономірність може простежити кожен педагог.

Ці дані цілком підтверджуються дослідженнями сучасних російських психологів. За їхніми оцінками, старший школяр може, читаючи очима, запам'ятати 10% інформації, слухаючи – 26%, розглядаючи – 30%, слухаючи і розглядаючи – 50%, обговорюючи – 70%, особистий досвід – 80%, спільна діяльність з обговоренням – 90%, навчання інших – 95% [6].

Наш мозок схожий на комп'ютер, а ми – його користувачі. Щоб комп'ютер працював, його потрібно ввімкнути. Так само потрібно «ввімкнути» і мозок студента. Коли навчання пасивне, мозок не вмикається. Комп'ютер потребує правильного програмного забезпечення, щоб інтерпретувати дані, введені в його пам'ять. Наш мозок повинен пов'язати те, що нам викладають, з тим, що ми вже знаємо і як ми думаємо. Коли навчання пасивне, він не простежує ці зв'язки і не забезпечує повноцінне засвоєння.

Нарешті, комп'ютер не може зберегти інформацію, якщо вона не оброблена і не «закріплена» за допомогою спеціальної команди. Так само наш мозок повинен перевірити інформацію, узагальнити її, пояснити її комусь для того, щоб зберегти її в банку пам'яті. Коли навчання пасивне, мозок не зберігає те, що було представлено. Ще однією з причин незадовільного засвоєння студентами почутого на занятті є темп, із яким викладач говорить, і ступінь сприйняття дітьми його мовлення. Більшість викладачів промовляє приблизно від 100 до 200 слів за хвилину. За високої концентрації уваги дитина може сприйняти від 50 до 100 слів за хвилину, тобто половину. Проте здебільшого, навіть тоді, коли навчальний матеріал цікавий, студентам важко зосереджувати увагу протягом тривалого часу. Вони відволікаються, починають обдумувати деталі почутого, чи навіть проблему або ситуацію, що не стосується заняття. Наукові дослідження твердять, що для того, щоб студенти слухали і не думали над сторонніми речами, викладачі повинні промовляти від 400 до 500 слів за хвилину. Адже це неможливо, людина говорить у чотири рази повільніше, а тому студенти відволікаються, і часом їм стає нудно [1].

Дослідження, проведене в одному з американських коледжів, де переважає лекційна форма навчання, показало, що студенти були неуважні приблизно 40 процентів часу. Більше того, коли за перші десять хвилин студенти ще могли запам'ятати 70 процентів інформації, то за останні десять хвилин заняття вони сприймали всього 20 процентів матеріалу. Не

дивно, що студенти під час викладання лекційного вступного курсу до психології знали лише на 8% більше, ніж контрольна група, яка не слухала курсу взагалі [4].

Два відомих фахівці в галузі кооперативної освіти Д.Р. Джонсон разом з К. Смітом указують на кілька проблем, пов'язаних із читанням лекцій:

- увага студентів падає з кожною хвилиною ця форма навчання подобається учням, у яких розвинена в основному слухова пам'ять;
- рівень засвоєння фактичного матеріалу низький;
- вважається, що всім студентам потрібна однакова інформація, і всі вони засвоюють її однаковими темпами, що насправді не так

Використання наочності під час лекції збільшує запам'ятовування матеріалу від 14 до 38%. Експеримент, проведений американськими дослідниками, показав, що використання візуальних засобів під час вивчення слів на 200% поліпшує результати. Крім того, така презентація матеріалу забирає на 40 процентів менше часу, вона підсилює усну подачу матеріалу. Наочність варта не тільки сотень слів, а й утричі ефективніша за одні лише слова [4].

Якщо ж до роботи залучається слухова й зорова пам'ять, є більше шансів задовольнити потреби різних студентів. Однак використання лише зорової та слухової пам'яті недостатнє. Понад 2400 років тому Конфуцій сказав:

«Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу, я пам'ятаю.

Те, що я роблю, я розумію».

Ці три прості твердження обґрунтовують необхідність використання активних методів навчання. Дещо змінивши слова великого китайського педагога, можна сформулювати кредо інтерактивного навчання:

«Те, що я чую, я забуваю.

Те, що я бачу й чую, я трохи пам'ятаю.

Те, що я чую, бачу й обговорюю, я починаю розуміти.

Коли я чую, бачу, обговорюю й роблю, я набуваю знань і навичок.

Коли я передаю знання іншим, я стаю майстром».

Набагато важливіше навчити, ніж просто розповісти. Хоча останній метод простіший, доступніший і, безумовно, швидший. Ви можете швидко повідомити студентам те, що вони повинні знати, і вони забудуть це ще швидше. Процес навчання не автоматичне вкладання навчального матеріалу в голову студента. Він потребує напруженої розумової роботи дитини і її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація, самі по собі, ніколи не дадуть справжніх, стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою активного інтерактивного навчання.

Так, нами під час проведення заняття з «Конструювання і моделювання одягу», використовувались елементи інтерактивного навчання. При вивченні нового матеріалу.

1. Прийоми моделювання плечових виробів (із практичним закріпленням).

Дискусія. Які види моделювання ви знаєте? Назвіть професії людей, що займаються моделюванням. Викладач підводить підсумки дискусії й повідомляє, що художнє моделювання припускає розробку ескізів нових моделей із урахуванням тенденцій моди, використанням сучасних матеріалів, фурнітури.

Технічне моделювання – це розробка фасонів одягу за ескізами, тобто зміна форм деталей основної конструкції відповідно до фасону виробу.

Викладач під час розповіді демонструє прийоми моделювання засобами мультимедія, учні виконують їх у зошитах.

а) Перенесення лінії нагрудної виточки.

Розповідь викладача. Одним із основних прийомів технічного моделювання є прийом перенесення лінії нагрудної виточки. Існують п'ять основних напрямків перенесення лінії нагрудної виточки.

Робота з підручником. Студенти опрацьовують відповідний матеріал підручника. Після цього вчитель пропонує на контурі викрійки пілочки назвати лінії, у які здійснюється перенесення лінії нагрудної виточки.

Розповідь викладача. Основні правила перенесення лінії виточки полягають у такому: під час перенесення в будь-яку лінію контуру викрійки вершина виточки залишається на місці вищої точки грудей, вершина виточки з'єднується з обраною точкою на лінії контуру викрійки, викрійка розрізається за новою лінією, а сама виточка закривається. (Викладач демонструє на викрійці основні прийоми перенесення засобами мультимедія, студенти працюють у зошитах).

Прийоми перенесення лінії нагрудної виточки:

- а) перенесення у лінію пройми
- б) перенесення у лінію боку
- в) перенесення у лінію талії
- г) перенесення у лінію горловини
- д) перенесення у лінію середини переду

Крім перенесення виточок у лінії контурів викрійок, їх можна з'єднати у фасонну лінію (рельєф), замінити складками або зборками, що йдуть від кокеток, підрізів. (Викладач демонструє моделі).

Міні-тренінг. Перенести виточку в пройму та оформити рельєф. (Один студент працює біля дошки інші у зошитах).

б) *Моделювання вирізу горловини та глибини пройми*

Розповідь викладача. Викладач у ході розповіді знайомить учнів із видами вирізу горловини та прийомами їх моделювання:

- а) виріз «строгий мис»
- б) овальний виріз
- в) виріз «каре»

Робота з підручником. Студенти опрацьовують текст підручника, знайомляться із прийомами зміни глибини пройми для платтів і жилетів, і оформлюють прийоми моделювання пройми в зошитах.

1. Підбір тканини та оздоблення для пошиття плечових виробів.

Дискусія. Чим керуються, підбираючи тканину для плечового виробу? Які види сучасного оздоблення використовуються під час пошиття такого виробу?

Викладач узагальнює відповіді студентів і робить висновок, що вибір тканини та оздоблення залежить від призначення моделі (повсякденна, домашня, святкова тощо), від віку того, для кого вона призначена (доросла, дитяча, підліткова), від умов експлуатації виробу, для якої пори року він призначений. Вид художнього оздоблення визначається сучасними тенденціями моди (декоративні строчки, вишивка, аплікація, тасьма тощо).

2. Послідовність моделювання плечових виробів.

Розповідь викладача. Що називається моделюванням?

Моделювання одягу – це багатоступінчастий процес, який складається з ряду послідовних операцій, а саме:

- 1) скласти опис моделі, указавши силует, тканину, особливості фасону, оздоблення, деталей;
- 2) нанести на ескіз (фотографію) моделі основні лінії фігури;
- 3) середину переду, спини та ін.
- 4) визначити, у якому місці креслень викрійок слід внести зміни відповідно до ескізу;
- 5) нанести модельні лінії на кресленнях спинки та переду;
- 6) вирізати деталі викрійок.

Послідовність виконання.

1. Розглянути ескіз моделі, скласти її опис.
2. Нанести на ескіз основні та модельні лінії.
3. Нанести модельні лінії на кресленнях переду та спинки.
4. Виконати необхідні зміни (розрізати викрійки за наміченими лініями, перенести виточку, змінити виріз горловини, глибину пройми тощо).
5. Вирізати деталі викрійок.
6. Підготувати викрійки до розкроювання.
7. Розрахувати кількість тканини для пошиття виробу.

Викладач допомагає тим студентам, що вибрали для роботи більш складні фасони, контролює правильність виконання моделювання.

На сучасному етапі розвитку системи освіти України важливим є формування інноваційної освітньої політики, підтримка інноваційних освітніх проєктів, розповсюдження нововведень, забезпечення доступу до них освітян. Сутність інноваційної освітньої політики полягає у сприянні поширенню інноваційних ідей і підходів у педагогічній теорії та практиці.

Ефективність впровадження у навчальному закладі інноваційних педагогічних технологій залежить від:

1) глибини самоаналізу діяльності ВНЗ за певний період та оцінки рівня розвитку студентського колективу;

2) розробки науково-методичної проблеми, реалізація якої повинна забезпечити подальший розвиток студентського колективу;

3) показників якісних змін у навчально-виховному процесі.

Такий підхід уже вичерпаний самою практикою розвитку освіти. Адже обсяг знань не може зростати до безкінечності. Все гострішою стає проблема вдосконалення форм організації процесу навчання, знаходження відповіді на запитання «як навчати, як створити умови для розвитку та самореалізації особистості в процесі навчання». Як, залишаючись в рамках традиційної системи, підвищити ефективність навчального процесу, досягти високого інтелектуального розвитку студентів, забезпечити оволодіння ними навичками саморозвитку особистості. Значною мірою цього можна досягти, використовуючи сучасні інноваційні технології, зокрема технології інтерактивного навчання, перетворюючи, таким чином, традиційний урок в інтерактивний. Особливістю інтерактивного навчання є підготовка молодшої людини до життя і громадянської активності в суспільстві. Уроки мають захоплювати студентів, пробуджувати у них інтерес та мотивацію, навчати самостійному мисленню та діям. Ефективність і сила впливу на емоції і свідомість студентів у великій мірі залежить від умінь і стилю роботи конкретного викладача.

Термін «інноваційний підхід» означає оновлення методів навчання та перебудову особистих установок викладача. У світлі сучасних вимог до освіти переважна установка на формування в студентів деяких уніфікованих практичних умінь, що року навчання удосконалюються, уже не є достатньою. Практичні уміння і володіння технологіями можуть виступати лише як засіб, але не як мета навчання, особливо на випускних курсах. Сучасні заняття повинні бути засобом розвитку в студентів сфери почуттів, естетичного смаку, розумових і творчих здібностей – тобто забезпечити загальний розвиток студентів. Успішно вчити нинішніх студентів лише за допомогою крейди, дошки чи підручника неможливо. Розвиток навчальних технологій призводить до збагачення методик викладання суспільних дисциплін, модернізує відомі засоби. І тут провідна творча роль належить педагогу.

Література:

1. Баханов К.О. Інноваційні системи, технологи та моделі навчання історії в школі: Монографія. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 160 с.
2. Богданова І.М. Професійна підготовка майбутніх вчителів на основі застосування інноваційних технологій. Автореферат дисертації на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук. – К., 1998. – 22 с.
3. Боголюбов В.И. Инновационн. технологии в педагогике. // Шк. техн. – 2005 – № 1 – С. 38-60.
4. Бутз М. Работа в группах і демократичний процес // Работа в группах. Вибрані статті / Пер. з польськ. – Варшава, 1994. – С. 1-6.
5. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина и др.; Под ред. Е.С. Полат. – М.: Академия, 1999. – 224 с.
6. Освітні технології: Навч.-метод. посіб / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Падалка О.С. та ін. Педагогічні технології. – К.: Укр. енциклопедія, 1995. – С. 129.

In the article there are the described interactive technologies of teaching of students. Ways of application of separate interactive technologies their weak sides in strong.

For effective application of the interactive teaching, teachers must define the volume of educational material, and deeply to learn him. A teacher must with application plan the work from the use of interactive technologies.

НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасні тенденції розвитку вищої освіти України, її приєднання до європейського та світового освітніх просторів передбачають докорінну перебудову всього навчального процесу, активну розробку і впровадження нових технологій навчання, в тому числі – з використанням сучасних засобів обчислювальної техніки. В цьому контексті перш за все слід згадати кредитно-модульну технологію навчання, яка реалізує новий підхід до організації навчального процесу, роблячи акцент на максимальну індивідуалізацію навчання [1; 2].

Очевидно, що подібні тенденції передбачають суттєве підвищення ролі самостійної, а при підготовці бакалаврів, спеціалістів і особливо магістрів – науково-дослідної роботи студентів (НДРС). Загалом науковці доволі давно вивчають проблему організації науково-дослідної роботи студентів [3; 4]. Проте основна увага, як правило, приділяється ефективності цієї роботи з точки зору отримання вагомих наукових результатів. Що ж стосується впливу НДРС на результати навчальної діяльності студентів, то цей напрямок на сьогодні досліджений недостатньо.

Тому основними завданнями статті є окреслення пріоритетних напрямків і основних форм науково-дослідної роботи студентів та аналіз її впливу на результати навчальної діяльності і якість освіти в цілому.

Під науковою діяльністю відповідно до існуючих нормативних документів [5] розуміють інтелектуальну творчу діяльність, спрямовану на одержання і використання нових знань. З іншого боку – наукова діяльність є перевірений практикою результат пізнання дійсності, відображений у свідомості людини [6].

Основними формами наукової діяльності є фундаментальні та прикладні наукові дослідження. Фундаментальні наукові дослідження - це наукова теоретична та (або) експериментальна діяльність, спрямована на одержання нових знань про закономірності розвитку природи, суспільства, людини, їх взаємозв'язку. Прикладні наукові дослідження - це наукова і науково-технічна діяльність, спрямована на одержання і використання знань для практичних цілей. Фундаментальні наукові дослідження характеризуються наявністю переважно загальнотеоретичного та соціального ефекту, а прикладні наукові дослідження спрямовані перш за все на отримання економічного ефекту.

Очевидно, що завершальним етапом наукового дослідження є отримання наукового результату, тобто нових знань, одержаних в процесі фундаментальних або прикладних наукових досліджень та зафіксованих на носіях наукової інформації у формі звіту, наукової праці, наукової доповіді, наукового повідомлення, монографічного дослідження, наукового відкриття тощо.

Для проведення наукових досліджень використовують різноманітні методи, тобто сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих розв'язанню конкретного завдання [7].

Існує чимало підходів до класифікації методів наукових досліджень. Найчастіше їх класифікацію здійснюють за такими ознаками:

– за метою:

- первинні (накопичення інформації);
- вторинні (опрацювання даних);
- третинні (перевірка отриманих результатів, кількісний і якісний аналіз);

– за способом реалізації:

- логіко-аналітичні;
- візуально-графічні;
- експериментально-ігрові;

- математичні;
- за функціональними можливостями:
- етапні спостереження;
- універсальні методи.

Загальні методи наукового пізнання можна також поділити на три великі групи:

1. методи емпіричного дослідження:
 - спостереження: систематичне цілеспрямоване вивчення об'єкту;
 - порівняння: процес встановлення подібностей або відмінностей предметів та явищ дійсності, а також знаходження загального, притаманного двом або кільком об'єктам;
 - вимірювання: визначення числового значення певної величини за допомогою одиниці виміру;
 - експеримент: активний і цілеспрямований вплив на об'єкт завдяки створенню штучних умов або використання природних умов, необхідних для виявлення відповідної властивості;
2. методи, що використовуються на теоретичному та емпіричному рівнях:
 - абстрагування: відхід у думці від несуттєвих властивостей, зв'язків, відношень предметів і виділення декількох рис, котрі цікавлять дослідника;
 - аналіз і синтез: аналіз – поділ предметів на складові частини, синтез – з'єднання окремих частин чи рис предмета в єдине ціле;
 - індукція та дедукція: індукція – перехід від часткового до загального, дедукція – розумова конструкція, у якій висновок щодо якогось елемента множини робиться на підставі знання загальних властивостей всієї множини;
 - моделювання: використання моделі як засобу дослідження явищ і процесів природи;
3. методи теоретичних досліджень:
 - ідеалізація: конструювання подумки об'єктів, які не існують насправді або практично не здійсненні;
 - формалізація: вивчення різноманітних об'єктів шляхом відображення їхньої структури у знаковій формі за допомогою штучних мов (наприклад, математики);
 - аксіоматичний метод: побудова наукової теорії, за якою деякі твердження приймаються без доведень, а всі інші знання виводяться з них відповідно до певних логічних правил;
 - гіпотези та припущення: форма осмислення фактичного матеріалу, переходу від фактів до законів; гіпотеза носить ймовірнісний характер, може узгоджуватись з існуючими науковими системами або суперечити їм;
 - історичний метод: досліджує виникнення, формування та розвиток процесів і подій у хронологічній послідовності з метою виявлення внутрішніх і зовнішніх зв'язків, закономірностей і суперечностей;
 - системний підхід: комплексне дослідження великих і складних об'єктів (систем), дослідження їх як єдиного цілого із узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин;
 - теорія: система знань, котра описує і пояснює сукупність явищ певної частки дійсності і зводить відкриті в цій галузі закони до єдиного об'єднувального початку.

Сьогодні існує чимало форм і методів наукової роботи обдарованої студентської молоді, які відрізняються одне від одного за характером наукових досліджень, способами реалізації, ступенем участі студентів в розробці наукової проблематики тощо. Враховуючи систему організації НДРС у вищих навчальних закладах, всі ці форми можна умовно поділити на три групи:

1. Науково-дослідна робота, що включається в навчальний процес і є його органічною складовою.
2. Науково-дослідна робота, що виконується поза межами навчального процесу.
3. Науково-дослідна робота, що здійснюється під час різноманітних науково-організаційних заходів.

Науково-дослідна робота займає чільне місце в навчальному процесі Вінницького державного педуніверситету. В навчальні плани спеціальностей, за якими здійснюється підготовка майбутніх вчителів, включений курс “Основи наукових досліджень”, яким

передбачено ознайомлення студентів із загальними питаннями методології наукових досліджень, здійснення наукового пошуку, проведення експерименту, обробки результатів експериментальних досліджень та останніми досягненнями сучасної науки в тій чи іншій галузі. Крім того, щороку затверджується перелік спецкурсів і спецсеминарів, які розглядають найбільш актуальні та проблемні питання сучасної науки, зокрема “Походження українського народу”, “Конструювання малогабаритної сільськогосподарської техніки”, “Інноваційні технології викладання шкільного курсу української мови”, “Поглиблене вивчення властивостей складених функцій” та інші.

Частина лабораторних і практичних завдань, особливо при підготовці магістрів, повинна носити самостійний дослідницький характер. Це дає змогу студентам сформулювати початкові навички у виконанні науково-дослідних робіт. Досвід у проведенні наукового пошуку певною мірою формується при підготовці і написанні рефератів та інших робіт пошукового характеру.

Виконання студентами дослідницьких завдань знаходить своє відображення при проходженні різних видів педагогічних та виробничих практик. Зокрема, до програми педагогічної практики обов'язково входить науково-дослідна частина, що передбачає проведення педагогічного експерименту, закріплення умінь працювати з каталогами, бібліографічними покажчиками, накопичення та обробку матеріалу з педагогічних спостережень, застосування ефективних педагогічних методів, узагальнення та аналіз якісних і кількісних показників експериментальних даних, написання рефератів, наукових доповідей, курсових, дипломних робіт.

Системний збір сучасних методичних матеріалів, що використовуються в роботі школи, де студент проходить пропедевтичну практику, дозволяє майбутньому вчителю закласти основи своєї педагогічної лабораторії, яка в майбутньому буде розвиватись, поповнюватись і збагачуватись на наступних практиках, допоможе у написанні курсових і дипломних робіт.

Результати мікродосліджень фіксуються студентами у щоденнику психолого-педагогічних спостережень. Педагогічний щоденник є робочим документом, у якому студенти творчо, самостійно й критично оцінюють педагогічні факти і явища, накопичують дані спостережень, аналізують цікавий педагогічний досвід, розв'язують підмічені під час пропедевтичної практики педагогічні конфліктні ситуації.

При проходженні інших видів педагогічних практик студенти виконують доступні їм дослідницькі завдання, що полягають в спостереженні та аналізі педагогічних ситуацій, зборі емпіричного матеріалу, виявленні ставлення учнів до навчання, рівня сформованості навчальних умінь, з'ясування причин низької успішності, вивчення психологічного клімату в класі, розробці системи психолого-корекційних засобів для роботи з учнями, визначення моральних якостей, естетичних уподобань, читацьких інтересів учнів, проведення соціометричних досліджень в контексті організації колективної творчої праці тощо.

Студенти-практиканти опановують організаторські вміння виконувати поставлені завдання, формують специфічні професійно-педагогічні вміння, вчать обґрунтовано вибирати і використовувати різні форми, методи і прийоми, технічні засоби навчання. Вони застосовують та поглиблюють знання з психолого-педагогічних та спеціальних дисциплін, формують вміння творчого підходу до педагогічної діяльності.

Завдання дослідницького характеру виконуються студентами також при проходженні виробничих практик. Зокрема, студенти спеціальності “Педагогіка і методика середньої освіти. Трудове навчання” під час конструкторської практики беруть участь у проектуванні, створенні і дослідженні особливостей експлуатації нових деталей, вузлів, механізмів, машин, господарського знаряддя.

Проходження археологічної практики передбачає дослідження місцевих поселень, вивчення умов проживання населення в стародавні часи, складення археологічних карт регіону, ознайомлення з основними прийомами пошуків, опис пам'яток і їх паспортизація. Під час архівної практики студенти, крім ознайомлення з місцевими архівами, отримують цільові завдання щодо виявлення, збирання, комплектування і наукової обробки архівних

документів, знайомляться з видами архівних матеріалів, тематичними і бібліографічними запитами, картотеками, довідками, публікаціями.

Проходження фольклорної практики передбачає виявлення фольклорного середовища та носіїв (знавців і виконавців) народнопісенної творчості, здійснення фольклорних експедицій в конкретний етнічний район або населений пункт з метою фіксації технічними засобами народних пісень і народних інструментальних мелодій, здійснення жанрової класифікації фольклорного матеріалу, стильових діалектичних особливостей народної музики досліджуваного регіону.

Курсові та дипломні роботи в межах запропонованої класифікації до певної міри займають проміжне становище: в більшості випадків вони є обов'язковим елементом навчального плану, проте виконуються в основному поза межами навчального процесу.

Курсові та дипломні роботи повинні носити самостійний дослідницький характер, відзначатися актуальністю та науковою новизною. При виконанні багатьох курсових та дипломних робіт педагогічного спрямування студенти проводять педагогічний експеримент. Результати досліджень подаються у додатках у вигляді анкет, фотоматеріалів, творчих робіт та апробуються у школах і професійно-технічних навчальних закладах.

Виконання дипломної роботи (проекту) дає студентові змогу найбільш повно реалізувати свої знання, вміння та навички, забезпечуючи великий ступінь самостійності навіть на початковому етапі вибору теми. Така форма суттєво відрізняється від науково-дослідної роботи студентів при вивченні навчальних дисциплін, під час проходження виробничих та навчальних практик, виконання курсових робіт, де тема, що вивчається, обсяг робіт, методика дослідження, а часто і форма звіту чітко регламентується викладачем. Дипломна ж робота за своєю природою включає елементи наукових досліджень, даючи студенту широке поле діяльності для вивчення тієї, чи іншої проблеми, її актуальності, ступеня дослідженості, для проведення самостійної науково-дослідної роботи з вибором форм і методів експерименту, інтерпретацією результатів експериментальних досліджень, формулюванням висновків тощо [8].

Виконання дипломної роботи дає можливість ґрунтовного та всебічного вивчення обраної теми без характерного для будь-якого конкурсу чи олімпіади “змагального азіотажу”. Крім того, сама дипломна робота може бути логічним завершенням участі студента в наукових гуртках, проблемних групах чи у виконанні держбюджетних завдань та госпдоговірних робіт і стати основою для подальшого написання магістерської чи навіть дисертаційної роботи.

До позааудиторних форм організації науково-дослідної роботи студентів слід віднести участь у:

- виконанні загальнокафедральних, держбюджетних та госпдоговірних науково-дослідних робіт;
- роботі студентських наукових гуртків і проблемних груп;
- наукових експедиціях.

Виконання студентами науково-дослідних робіт передбачає їх залучення до збору матеріалу, обробки результатів експериментальних досліджень, підготовки статей, доповідей на конференції тощо. Все це формує в обдарованій студентській молоді початкові навички у проведенні науково-дослідних робіт.

Основними результатами роботи студентських наукових гуртків і проблемних груп є те, що їх учасники – кращі студенти педуніверситету, переважно відмінники навчання, готують якісні курсові та дипломні роботи, публікують свої праці у матеріалах конференцій, історичних виданнях.

Результати роботи таких студентських об'єднань використовуються у навчальному процесі та науково-дослідній роботі кафедр. Матеріали, що готуються гуртківцями (реферати, буклети, колажі, стіннівки, макети, прилади, моделі, ілюстративний матеріал тощо) використовуються безпосередньо на лабораторних, практичних, семінарських заняттях, при організації самостійної роботи, для проведення виховних позааудиторних заходів.

Однією з найбільш цікавих форм науково-дослідної роботи студентів є організація і проведення наукових експедицій. Так, наприклад, студенти 1-го курсу інституту історії, етнології і права ВДПУ під час проходження польової археологічної практики влітку 2005 року здійснювали дослідження трипільського поселення на території історико-культурного заповідника «Буша» Ямпільського району Вінницької області. Результати такого дослідження в майбутньому стануть основою для відтворення помешкання трипільців, побудови на місці розкопок трипільської хати.

Важлива роль належить науково-дослідній роботі, що здійснюється під час різноманітних науково-організаційних заходів, зокрема в формі участі у:

- Всеукраїнських студентських олімпіадах;
- Всеукраїнських конкурсах студентських науково-дослідних робіт;
- міжнародних, Всеукраїнських, обласних та університетських науково-методичних конференціях та науково-практичних семінарах.

Всеукраїнські студентські олімпіади проводяться з метою активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, стимулювання творчої роботи та досягнення високих результатів у навчанні, розвитку і реалізації творчих здібностей студентів, інтенсифікації та удосконалення навчального процесу, виявлення обдарованої студентської молоді. Вони проходять у два етапи: перший – у кожному вищому навчальному закладі, другий – у базових ВНЗ. Олімпіади проводяться із спеціальностей та навчальних дисциплін.

Участь у Всеукраїнських студентських олімпіадах є потужним чинником заохочення та стимулювання як наукової, так і навчальної діяльності студентів. Можливість порівняти власний рівень підготовки з рівнем підготовки своїх колег та отримати перемогу на олімпіаді – чи не найкращий шлях до особистого самоствердження та остаточного вибору професії.

Потужним чинником активізації наукової та навчальної діяльності студентів є їх участь у Всеукраїнських конкурсах студентських науково-дослідних робіт. Така участь за специфікою виконуваних завдань є доволі близькою до традиційних дисертаційних досліджень, тому цілком обґрунтовано може розглядатись як початковий етап виконання науково-дослідних робіт.

Обговорити актуальні проблеми сучасної науки та висвітлити результати власних наукових досліджень студенти мають змогу на міжнародних, всеукраїнських, обласних та міжвузівських науково-методичних конференціях та науково-практичних семінарах. При цьому слід відзначити, що останнім часом така форма проведення науково-організаційного заходу набула нової якості за рахунок використання Інтернет-технологій.

Результати науково-дослідних робіт студентів, зокрема, їх участь у конференціях і семінарах, знаходять своє відображення в наукових публікаціях (наукових журналах, збірниках наукових праць, студентських вісниках, матеріалах конференцій тощо). Безумовно, подібна робота на початковому етапі здійснюється під керівництвом викладача, проте особливої ваги набувають одноосібні публікації студентів.

Надзвичайно потужним чинником, здатним змінити не лише відношення студентів до наукової роботи, а й форму і структуру наукової діяльності взагалі, є широке використання сучасних засобів обчислювальної техніки [9]. Персональний комп'ютер в цьому випадку виступає як в якості об'єкту вивчення (що само по собі вже є корисним для майбутніх фахівців), так і в якості інструменту наукових досліджень та наукового пошуку. Причому, сам процес роботи з сучасним програмним забезпеченням викликає у студентської молоді величезне зацікавлення. Тому використання персонального комп'ютера може стати додатковим аргументом в залученні обдарованої студентської молоді до наукової діяльності.

Використання сучасних засобів обчислювальної техніки як інструменту наукових досліджень не є новиною для досить широкого кола наукових працівників. У зв'язку з цим, постає актуальне завдання щодо знаходження шляхів використання існуючого програмного забезпечення з метою підвищення ефективності наукових досліджень. При цьому, незалежно від вибраного напрямку дослідницької роботи, шляхи використання персональних комп'ютерів повинні характеризуватись значним ступенем універсальності.

Вивчення та аналіз можливостей сучасних програмних продуктів дозволяє окреслити такі основні шляхи використання сучасних засобів обчислювальної техніки в наукових

дослідженнях:

1. Науковий пошук та отримання необхідної наукової інформації.
2. Оперативний обмін результатами наукових досліджень.
3. Проведення доступними засобами математичних розрахунків.
4. Оперативна та ефективна обробка інформації різноманітного характеру.
5. Комп'ютерне моделювання.
6. Прискорення та поліпшення якості завершального оформлення результатів наукових досліджень.
7. Керування роботою різноманітного обладнання, приладів, устаткування.

Функції наукового пошуку і отримання необхідної наукової інформації можуть бути реалізовані шляхом використання комп'ютерних мереж. За кількістю підключених абонентів та обсягом інформації ці мережі поділяються на локальні, регіональні, національні та міжнародні. Якщо для практичних працівників більш корисною є робота на локальному та регіональному рівні, то для науковців надзвичайно цінною є інформація, отримана в національних і міжнародних комп'ютерних мережах.

Сучасні комп'ютерні мережі, зокрема найпотужніша на сьогодні міжнародна комп'ютерна мережа Internet, дозволяють отримати практично необмежений доступ до інформаційних ресурсів провідних наукових установ України та зарубіжжя [10; 11]. Це дає змогу не лише знайомитись з досягненнями сучасної науки, але й оперативно коригувати напрямки і зміст власних наукових досліджень.

Міжнародні комп'ютерні мережі відкривають широкі можливості оперативного обміну даними між абонентами, забезпечуючи своєрідний зворотній зв'язок. Одним з найзручніших і найпростіших шляхів здійснення оперативного обміну результатами наукових досліджень, особливо на початковому етапі застосування персональних комп'ютерів, є використання електронної пошти (e-mail). Фактично, маючи лише мінімальний рівень комп'ютерної підготовки і знаючи відповідну електронну адресу, можна не лише спілкуватися зі своїми колегами, але й брати участь у наукових конференціях, відправляти статті до наукових журналів, обмінюватись діловою інформацією тощо. Крім цього, користування електронною поштою, на відміну від повноцінної роботи в комп'ютерній мережі, не є обтяжливим з фінансової точки зору.

Сучасне програмне забезпечення персональних комп'ютерів дає можливість ефективно здійснювати розрахунки достатньо великого ступеня складності. Особливої уваги заслуговує використання спеціалізованої програми Microsoft Excel.

Сучасні програмні продукти дозволяють обробляти не лише числову інформацію, а й інформацію різноманітного характеру (наприклад, текстову). Це значно розширює сферу використання персональних комп'ютерів, особливо при проведенні наукових досліджень гуманітарного характеру. З цією метою доцільно використовувати базу даних Microsoft Access. Зберігаючи можливість проведення нескладних математичних розрахунків, цей програмний продукт дозволяє оперативно та ефективно обробити текстову інформацію.

Обробку текстової інформації можна здійснювати за допомогою звичайного текстового редактора Word. Так, наприклад, пошук необхідних даних у великому текстовому масиві, визначення частоти використання слова або символу (досить розповсюджений вид дослідження в галузі філології) виконується за допомогою спеціальних функцій за лічені секунди.

Ефективним засобом проведення наукових досліджень є комп'ютерне моделювання. Воно особливо ефективне у випадках, коли повномасштабний експеримент складно або практично неможливо здійснити в природних умовах. Основна складність в даному випадку полягає в розробці адекватної моделі, яка б враховувала всі або принаймні більшість закономірностей протікання того чи іншого досліджуваного процесу або явища.

Величезні можливості відкриває сучасне програмне забезпечення персональних комп'ютерів у напрямку підвищення рівня оформлення результатів наукових досліджень та його піднесення на якісно новий рівень. Наприклад, функціональні можливості редактора Word дозволяють здійснювати велику кількість різноманітних операцій над документами: використовувати різні масштабовані шрифти, поміщати в текст нестандартні символи,

редагувати та форматувати текст, здійснювати перевірку орфографії тощо.

Таким чином, науково-дослідна робота безумовно є потужним чинником підвищення інтелектуального потенціалу студентів, їх здатності до пошуку необхідної інформації, аналізу отриманих даних, проведенню самостійних дослідницьких робіт тощо. Це напряду пов'язано із формуванням відповідних знань, умінь і навичок, при здобутті освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра, і особливо – спеціаліста та магістра.

Важливою особливістю науково-дослідної роботи студентів є її різноманітність та можливість реалізації у різних формах. Проведений аналіз показує великий ступінь взаємозв'язку цих форм, що робить надзвичайно актуальним питання їх комплексної реалізації. Це, безумовно, не виключає виділення для конкретного студента тих чи інших пріоритетних напрямків.

Суттєво підвищити ефективність науково-дослідної роботи студентів може активне і комплексне використання сучасних засобів обчислювальної техніки, зокрема, для пошуку в міжнародній комп'ютерній мережі Інтернет актуальної наукової інформації та здійснення оперативного обміну отриманими результатами.

Загалом реалізована в комплексі науково-дослідна робота студентів забезпечує формування наукового світогляду, дає змогу оволодіти методологією і методами наукових досліджень, прищепити навички самостійної дослідницької роботи, розвивати творче мислення, ініціативу та здатність застосовувати теоретичні знання на практиці. Все це без сумніву є потужним чинником удосконалення навчально-виховного процесу та підвищення якості освіти в цілому.

Література:

1. Сікорський П. Кредитно-модульна технологія у вищих навчальних закладах // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 29-34.
2. Сікорський П. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу // Шлях освіти. – 2004. – № 2. – С. 15-19.
3. Квиткина Л.Г. Научное творчество студентов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 108 с.
4. Спицын Е.С. Пути повышения эффективности научно-исследовательской работы студентов // Совершенствование организации и методического обеспечения научно-исследовательской работы студентов. – М.: НИИВШ, 1986. – 194 с.
5. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» // Відомості Верховної Ради (ВВР), – 1992. – № 12.
6. Методика навчання і наукових досліджень у вищій школі / За ред. С.У Гончаренка, П.М. Олійника. – К.: Вища шк., 2003. – 323 с.
7. Як підготувати і захистити дисертацію на здобуття наукового ступеня / Автор-упорядник Л.А. Пономаренко. – К.: Редакція «Бюлетеня Вищої атестаційної комісії України», Видавництво «Толока», 2005. – 80 с.
8. Подолянчук С.В. Елементи наукових досліджень при виконанні дипломних робіт у вищих педагогічних закладах освіти // Науковий вісник: Збірник науково-технічних праць. – Львів: УкрДЛТУ. – 1998. – Вип. 9.4. – С. 63-65.
9. Гуревич Р.С., Кадемія М.Ю. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі і наукових дослідженнях. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2004. – 365 с.
10. Пілюшенко В.Л., Шкрабак І.В., Славенко Е.І. Наукове дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення: Навчальний посібник. – Київ: Либідь, 2004. – 344 с.
11. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник. - К.: Кондор, 2006. – 206 с.

ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК УДОСКОНАЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДИРИГУВАННЯ

Інноваційні процеси, що вже сьогодні наявні в системі педагогічної освіти, найбільш гостро розкривають питання про пошуки резервів удосконалення підготовки високоосвіченої, інтелектуально розвинутої особистості. Соціально-економічні зміни, визначені ознаки кризи педагогіки поряд із особистими закономірностями розвитку ставлять вітчизняну науку і практику перед необхідністю змін у гуманістичних відносинах вчителя та учня. З'являється потреба в інших стратегіях школи, стратегіях, що суголосні з нашим часом, нові педагогічні технології.

Процеси перебудови та нові суспільні підходи до особистості вчителя музики виносять на арену професіоналізму проблему розвитку творчого потенціалу педагога. Адже вчитель, за словами І.А. Зязюна, стає вирішальною творчою силою здійснення перебудови, скільки він формує основну продуктивну силу суспільства – людину, саме від нього чекають нових форм і методів впливу на молодь засобами музичного мистецтва.

Самостійність, що надана музичним факультетам у плануванні навчальної роботи, можливість будувати навчальний процес відповідно до реальних запитів, специфіка нових досягнень науки дає реальні результати в поліпшенні якості навчання. Однак, незважаючи на широкий спектр навчальних предметів, творчому розвитку студентів приділяється мінімальна увага. У більшості випадків це схоже на заклики до виховання творчого спеціаліста, які, на жаль, стали просто модним педагогічним кліше.

На противагу цьому практика музичного виховання минулого і сьогодення доводить, що педагогічна і музична творчість є необхідною складовою уроків музики. Як зазначає Л.Г. Арчажнікова, творча діяльність учителя музики виявляється у розв'язанні нескінченної безлічі як типових, так і оригінальних завдань, що з'являються в роботі з учнями. Він повинен уміти аналізувати ситуацію, що виникає, та знаходити засоби досягнення мети, проектувати результат до вихідних даних.

Гуманізацію взаємин викладачів і студентів ми розглядаємо як взаємозворотній процес олюднення їх спілкування на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії рівноправних партнерів, збереження за кожним права бути особистістю, вільно здійснювати свій вибір.

Коли ми говоримо про рівноправність викладача і студента, ми маємо на увазі, що суб'єкти взаємодії мають рівні права для розвитку своєї індивідуальності. Виникає можливість «бачити людину такою, якою вона є, усвідомлювати її унікальну індивідуальність» [Е. Фромм]. А це означає, що педагог ставиться до студента не як до об'єкта, а як до суб'єкта, партнера у співробітництві і співтворчості, що забезпечує їх діалог. Саме діалогічні стосунки – це «єдина форма ставлення до людини-особистості, що забезпечує її волю і незавершеність» (М.М. Бахтін).

Творчість виступає гарантом досягнення найвищих результатів вчительської праці, сприяє реалізації особистісних можливостей. На думку вчених (І.Дмитрик, Б.Красовський, П.Шевченко) та видатних педагогів музикантів (Д.Кабалевський, В.Шацька, С.Курішов, Я.Горюнова, О.Апраксина та ін.) творчість – це синтез властивостей особистості, котрі забезпечують і стимулюють творчу діяльність, яка породжує щось якісно нове і відзначається неповторністю, оригінальністю. Це найвища форма прояву психічної активності людини, тобто праця, яка вимагає граничного напруження фізичних і духовних сил. Психічна діяльність людини в процесі творчості протікає на найвищому рівні.

Цікава, на наш погляд, є теорія творчого процесу зарубіжних вчених, яка розкрита у монографії Марії Лещенко «Зарубіжні технології підготовки учителя до естетичного виховання». Так, британський вчений П. Еббе висуває гіпотезу про цінність активізації фантазії, уявного та перцептуального мислення у процесі викладання будь-яких дисциплін. Аналізуючи природу творчого процесу у контексті розвитку особистості, інший британський вчений Ентоні Сторр, стверджує, що педагогічний процес максимально набуває

індивідуалізованого виховання при виявленні нестандартного, оригінального мислення вихованців. Е. Сторр ототожнює творче і індивідуалізоване навчання та встановлює між ними функціональний взаємозв'язок «індивідуалізований виховний процес за своєю суттю є творчим і естетичним» [3, с. 11].

Індивідуальна форма проведення занять з хорового диригування має найкращі умови для розвитку творчості. По-перше, є можливість виявити особистісні нахили кожного зі студентів, по-друге, студент вільно може спілкуватися з педагогом.

В свою чергу, педагог застосовує різну методіку для активізації творчого потенціалу студентів. Наприклад, вивчаючи особливості творчої діяльності геніальних індивідуальностей, можна запропонувати використовувати їх досвід для власного творчого пошуку. Висновки, отримані шляхом спостереження за видатними музикантами, мають більшу переконливість, набувають більшої доказовості.

Педагогічні пошуки засобів творчого розвитку в процесі індивідуального спілкування з педагогом спонукали нас розглянути надзвичайно важливе питання: роль інтуїції в цьому процесі. Вчені дійшли висновку, що інтуїція з точки зору логіки – це здатність усвідомлення істини шляхом прямого з'ясування її без обґрунтування за допомогою доказів. Тобто інтуїція – це своєрідний вид психічної діяльності людини, що має певні особливості. По-перше, інтуїтивний процес відзначається відсутністю будь-яких зусиль і ускладнень. Дія відбувається вільно, легко, без напруження. По-друге, інтуїтивний процес супроводжується почуттям впевненості у своїх діях, в тому, що те чи інше явище має відбуватися тільки так, а не інакше. Саме розвиток інтуїтивного початку закладає основу диригентської діяльності, підіймає студента на більш високий рівень. По-третє, характерною рисою інтуїтивного процесу є швидкість його протікання, відсутність тривалих роздумів.

Наприклад, працюючи над твором М.Леонтовича «Праля», інтуїція допомагає студенту у невеличкому вступі (4 такти) відчувати всю драматичність твору, його настроїв, емоційну атмосферу. Ще до аналізу виразних засобів, за допомогою яких композитор створює відчуття драматики, майбутній диригент визначає, що його героїня знаходиться у важкому душевному стані, (невимовна туга за чимось світлим і радісним).

Та раптом картина змінюється: у хаті з'явилась лиха, сварлива свекруха, «що як змія гуде», та дорікає невістку в недостатній працелюбності. На зміну глибокого legato, помірного темпу, та середньої звучності, з'являється різке звуковедення, важкі акценти. У той же час, в шостій, кінцевій строфі – студент відчуває зовсім інший настрій: з'явився милий, який один з ласкою і сердечністю ставиться до любої дружини. На запитання: «А що наводить тебе на цю думку?», студент відповів – „Слова пісні «А милий іде, як голуб гуде»”.

Керує цим процесом музичний слух, вміння уявляти «живий» музичний образ. За допомогою інтуїції створюється образ-прогноз, який спонукає до пошуку диригентського жесту, відтворення відповідного темпу, динаміки. Навіть агогічні елементи з'являються спочатку на інтуїтивному рівні, а потім відпрацьовуються за авторським задумом.

У педагогічній діяльності ця особливість інтуїції теж має велике значення, адже самі вчителі говорять про те, що інтуїтивно відчувають, який метод в даному випадку може вплинути на учнів; їхні відчуття виявляються безпомилковими, хоча далеко не завжди ці педагогічні міркування, переконання осмислені, продумані й доказові. Дуже тісно з інтуїцією пов'язаний ще один компонент творчого процесу – уява. Можна з певністю сказати, що без неї немислима творча діяльність. Вона творчо урізноманітнює навчальний процес, емоційно збагачує його, дає змогу студенту наперед почути те, що він потім буде практично створювати разом з хором.

Саме музика неповторно і глибоко проникає у сферу почуттів, переживань і настроїв людини. Тому на заняттях з диригування є можливість впливати на особистісний розвиток уяви студентів при створенні атмосфери творчого пошуку, оскільки вони відірвані від свого «інструменту», тобто хорового колективу.

На кожному кроці студенту необхідно «розтопити» власною уявою «закодовані» в нотній символіці авторські образи, думки. Наприклад, чудовим зразком народного реквієму може бути пісня М.Леонтовича «Козака несуть», яка побудована за принципом емоційних, тембрових, фактурних і тональних контрастів. Вже з перших тактів пісні (вступ басів)

студент повинен уявити траурний кортеж та змалювати картину поховання народного героя-козака.

Можливість все це уявити надає натхнення творчому пошуку допомагає зразу оцінити темп руху, характер заспіву басів, та характер звукоутворення. Поява м'яких тембрів тенорів пов'язується з образом козака, та печаллю тих, хто оплакує його смерть, а в одинадцятому такті скорбне звучання без слів сопрано та альтів пов'язується з вираженням смутку й горя. Перед студентами, які вивчають цей твір, постає образ маси людей, що з пониклими головами проводжають в останню путь свого оборонця й героя. Треба відтворити в уяві похорон, поведінку людей в цю мить, щоб до тремтіння в тілі через звуковий колорит створити справжній реквієм загиблому.

Вивчаючи твір В.Шебаліна «Зимова дорога» на слова О.С. Пушкіна, студенти за допомогою уяви, інтуїтивного відчуття розкривають авторський художній образ. Уява студента починає працювати вже на початку знайомства з твором, з його поетичним текстом. Він його уважно читає, висловлює свої враження про уявлені образи. «...Перший куплет – лірична розповідь, відокремлюються слова «печальные поляны», «льет печально свет она...». Після цього текст читається знову, враховуючи інтонацію вірша, що приводить до виділення нових образів емоційного змісту: ритмічне погойдування кибитки, сумна картина одноманітного пейзажу, яка створює настрій («...зимней, скучной», «колокольчик однозвучный», «утомительно гремит», «сердечная тоска» в піснях ямщика тощо) суму та самотності. Навіть у відображенні широти російських просторів є відображення людського смутку. В уяві вимальовується загальна картина: місяць і супутник, глушина та сніг, сумно. Встановлення в уяві характеру та настрою твору допомагає студенту визначити ознаки цієї інтонації: помірний темп, мелодія широкого дихання, невисока теситура, середні м'якозвучащі регістри, ритм рівний, мінорний лад. Так поступово виникає необхідний еталон. Через інтуїтивне відчуття, через уяву, ми ведемо студентів до естетичного засвоєння музичного твору. Образ, відтворений в уяві, потребує конкретизації, тобто зв'язку з елементами виразності.

Так картина російської природи розкривається за допомогою натуральних та діатонічних ладів, підголосочної поліфонії, фригійського ладу (як вираження народного характеру), рух паралельними терціями і секстами. Творча діяльність щодо відтворення цього твору допомагала студентам досягнути багатство художніх прийомів автора: монотонне звучання дзвіночка (партія сопрано на тонічному звуці С1 іде рівними восьмими, а інші голоси створюють фон – плагальна гармонічна послідовність VI₃-T₃-VI₃-T₃)... Характеризуючи свою музично-слухову уяву, студенти пов'язують її зі змістом слів поетичного тексту «...на печальные поляны льет печально свет она» і, підкреслюють, що вона посилюється за допомогою нового образу – дзвіночка, бо саме він створює відчуття самотньої «кибитки», яка їде по пустелі. Активізація уяви художньо збагачує інтерпретаційний варіант твору, стимулює пошук доцільних диригентських жестів. Для того, щоб щось створити, спочатку необхідно уявити собі в ідеалі те, що буде втілено потім в матеріальному об'єкті.

Професійно-творча діяльність учителя музики в школі керується розвиненою сферою творчих здібностей. Найпростіше – вчитель складає план свого уроку, треба уявити собі всі обставини, за яких відбуватиметься прослуховування музики, спів дітей та інші моменти уроку. Щоб відібрати найдоцільніші методи роботи, треба в найменших деталях уявити собі можливі відповіді учнів, їхню реакцію на музику, на розповідь учителя. Уява допомагає йому передбачити всі можливі варіанти композиції уроку.

Суттєвою умовою успішного творчого процесу в роботі зі студентами є їх впевненість у своїх силах. Треба уникати високої самокритичності, боязні невдачі. Педагог повинен так організувати заняття, щоб у студента створювалось враження, начебто він сам прийшов до певної ідеї. Студент повинен не помітити «підказки» викладача, він переконаний, що може й сам дійти до певної думки, створити власне трактування, активізуючи свої здібності.

Навіть репліки викладача мають вплив на творчу уяву студента: «Дуже вдалий акцент!», – «Як виразно в жесті прозвучали підкреслені акорди», – «Як майстерно ти досяг

виразного ефекту під час гри партитури, за допомогою педалі!», – «Які гарні фарби знайдені тобою!», – «Кульмінація твору – це твоя особиста знахідка»...

Безумовно, суттєву роль у розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики відіграє приклад самого педагога. Але це за умови, що він сам володіє високим творчим потенціалом. У такого педагога талановиті учні досягають блискучих успіхів. Викладач підсвідомо віддає перевагу тому психологічному типу, до якого належить сам. Це дуже важливо враховувати при розподілі студентів по викладачам. Талановиті студенти повинні навчатися у талановитих викладачів, тоді і кількість талановитих учителів музики збільшиться.

Хотілося б ще сказати про метод групового вирішення проблеми активізації творчої думки. Цей метод запропонував американський психолог А. Осберн наприкінці тридцятих років нашого століття: це – «брейстормінг» (мозковий штурм). Стимулювання творчої активності за цим методом досягається завдяки дотриманню чотирьох правил: 1) виключається критика – можна висловлювати яку завгодно думку, не боячись, що її визнають помилковою; 2) широко використовується заохочення до найнесподіваніших асоціацій; 3) кількість запропонованих ідей повинна бути якомога більшою; 4) дозволяється як завгодно комбінувати власні ідеї, а також видозмінювати, «покрещувати» ідеї, які висунули інші.

Для самостійної роботи ми пропонували студентам прослухати запис різних творів і спробувати диригувати ними. Пластика руху віддзеркалювала лише емоційне відчуття музичного образу. Нехай це буде спочатку первісний образ уяви, а вже на уроці з педагогом, спираючись на самостійне відчуття студента, на його емоційне сприйняття твору, робота зосереджується на системі образів, тобто музичному матеріалі, який послідовно розгортається від першого до останнього такту. Такий засіб творчого розвитку студента, по-перше, дає вихід його власним ідеям і, по-друге, дає змогу з'ясувати рівень розвитку творчих здібностей. Під час вивчення, наприклад, твору Г. Свиридова «Зустрілися батько з сином» на слова О. Прокоф'єва студенту рекомендуємо прочитати всю баладу (композитор використовує тільки драматичну частину поетичного тексту), визначити час подій, уявити собі головних учасників конфлікту, розшифрувати заключну частину, що несподівано звучить у мажорі. Значні переваги має хорова музика, в процесі прослуховування якої, не тільки розширюється коло асоціацій, а й виключається можливість суперечливих тлумачень. Багатство асоціацій, що їх викликають конкретні художні образи, великою мірою залежить від широти й глибини досвіду, від ступеню загальної й музичної культури людини.

Запропонована методика роботи з розвитку творчої особистості майбутнього вчителя музики на індивідуальних заняттях з хорового диригування може використовуватись з будь-яким студентом. Однак, необхідно враховувати його довузівську підготовку та рівень розвитку музично-естетичних здібностей. Помічено, що одні студенти можуть концентрувати увагу протягом тривалого часу пам'ятаючи весь твір, інші – здатні слідкувати за розвитком музичної думки тільки на окремих її відрізках. Враховуючи ці особливості сприймання твору, ми пропонуємо використовувати індивідуальні засоби впливу на розвиток студента, які будуть сприяти творчому пошуку, стимулювати вільний невимушений потік думок.

Таким чином, визначальна роль творчого компонента в діяльності вчителя музики є безсумнівною. Наше спостереження засвідчило, що робота фахівця цього профілю просто неможлива без творчості.

Література:

1. Арчажникова Л.Г. Профессия учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984.
2. Выготский Л.С. Педагогика искусства. – М.: Педагогика, 1982.
3. Лещенко М.І. Зарубіжні технології підготовки учителів до естетичного виховання. – 2-ге вид. – К., 1996.
4. Мелик-Пашаев А.А. Педагогическое искусство и творческие способности. – М.: Знание, 1981.
5. Сэт Е.К. Развитие творческой активности студентов в классе хорового дирижирования муз. пед. факультета педагогического института. – М., 1973.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ

Ми живемо в інформаційному світі, де актуальна думка про те, що той, хто володіє інформацією, володіє світом. Широке застосування інформаційно-телекомунікаційних технологій людством є певним проявом інформаційно-технічної революції. Суспільство щоденно зазнає значних змін, пов'язаних з інформатизацією усіх галузей професійної діяльності – комп'ютеризація виробництва, технологічне переоснащення навчального процесу, поява нових методів навчання, активне використання комп'ютерних комунікацій, використання яких стає нормою сучасного суспільства.

Для успішного соціального та економічного розвитку тієї чи іншої країни, для прогресу наукової діяльності, а також для здобуття конкурентоспроможної позиції на світовому ринку, країні необхідні фахівці, які прагнуть вдосконалювати свої здібності щоб використати їх у процесі подальшої професійної діяльності. Основним чинником успішного розвитку професійної діяльності фахівця є удосконалення роботи вищої школи, за рахунок застосування новітніх інформаційних технологій, уміле використання яких сприяє прискоренню соціально-економічного та науково-технічного розвитку країни. Крім того, від вдалого застосування новітніх технологій залежить ефективність та кінцевий результат навчання майбутнього фахівця.

У зв'язку з інформатизацією суспільства змінюється система освіти та сам зміст навчання. Закономірність розвитку сучасної системи освіти полягає в технічному оснащенні навчального процесу, сучасні вимоги якого ставлять перед вищою школою серйозні задачі щодо підготовки висококваліфікованих кадрів.

Майбутній фахівець має повністю відповідати сучасним вимогам: вміти самостійно організувати свою роботу, володіти певними вміннями та навичками, мати високий інтелектуальний потенціал. Таким чином, мета вищої школи – підготувати студента до повноцінної життєдіяльності в сучасному середовищі.

Звичайно, для досягнення успіхів у підвищенні рівня здібностей майбутніх фахівців необхідні значні зміни в системі освіти. Вже сьогодні проводиться значна наукова та практична робота щодо поліпшення якості освіти за рахунок застосування новітніх інформаційних технологій, на базі яких створюються нові методи навчання, що стимулюють студента до творчої активності, ініціативності та самоорганізації в процесі пізнавальної діяльності.

Такі методи, як: аудіовізуальний, програмований, дослідницький і т.ін. – забезпечують позитивні результати та високий рівень професійної підготовки фахівця і дозволяють на новому рівні сприймати, знаходити, передавати та опрацьовувати необхідну інформацію. Саме ці методи навчання відкривають можливості для розвитку творчого потенціалу студентів, сприяють підвищенню зацікавленості певним предметом, забезпечують різнобічний розвиток особистості.

Головним компонентом навчального процесу в процесі вивчення іноземної мови є правильна організація викладачем самостійної, свідомої, раціональної, цілеспрямованої та результативної діяльності кожного студента щодо оволодіння та використання навчальної інформації. Досвід дидактів і методистів, які займалися проблемами формування пізнавальної активності, розвитком самостійного і творчого ставлення студентів до процесу оволодіння знаннями показали, що в основі організації ефективного навчального процесу має лежати принцип активності і самостійності студентів у навчанні. Самостійність в навчальному процесі є засобом організації самостійної пізнавальної діяльності. Значення самостійної роботи дуже важливе в процесі вивчення іноземної мови, оскільки самостійна робота ініціює процес пізнавальної діяльності, підвищує мотивацію навчання, спрямовує розвиток особистості та стимулює до творчого пошуку. При оволодінні іноземними мовами ефективність і якість навчання залежить від того, наскільки правильно організована і

забезпечена самостійна робота студента, оскільки вивчення мови – це постійне самовдосконалення та поповнення знань, розвиток навичок усного і письмового мовлення, поповнення словникових запасів, тренування і закріплення різних мовленнєвих структур. Хоча студент і працює згідно з вказівками вчителя, він діє індивідуально і самостійно, та користується необмеженою свободою в організації своєї пізнавальної діяльності. Самостійна робота над матеріалом сприяє розвитку мислення, допомагає свідомо оволодіти матеріалом, проконтролювати себе та свої дії. Завдяки самостійній роботі в майбутнього фахівця формуються якості творчої особистості з орієнтацією на майбутню професійну діяльність, оскільки студент проявляє себе, в першу чергу, в рамках своєї професійної діяльності.

Іноземна мова це нове джерело одержання інформації: література за спеціальністю, різноманітні публікації, налагодження особистих зв'язків, співпраця з країнами світу. Оволодіти іноземною мовою – означає одержати засіб комунікації, але вивчити мову досконало – справа нелегка, яка потребує систематичної праці. Навіть найсучасніші прийоми і методи навчання не можуть позбавити від систематичної, наполегливої, самостійної праці. Самостійна робота у вивченні іноземної мови – справа досить важка, в першу чергу тому, що той, хто навчається сам, повинен стати її ініціатором. Важко не тільки почати, а й увійти в певний ритм занять і постійно його зберігати. Головними умовами правильної організації ефективної самостійної роботи у вивченні іноземних мов є:

- психологічна установка на необхідність одержання знань іноземної мови;
- систематичність і регулярність занять;
- раціональне використання часу на вивчення того чи іншого матеріалу.

Саме тут і необхідна висока кваліфікація викладача, основна задача якого – побачити відхилення в роботі студентів та вчасно втрутитись у процес самостійної пізнавальної діяльності тих студентів, які не до кінця розуміють змісту інструкцій, методичних рекомендацій та вказівок викладача і працюють нераціонально, або взагалі не працюють. Викладач має керуватися такими методичними прийомами, які б зацікавили студентів певними видами діяльності. Важливим засобом для цього є комплексне використання інформаційних технологій в таких видах діяльності:

- перегляд пізнавального іншомовного фільму з метою кращого пізнання країни, мова якої вивчається;
- прослуховування магнітофону для отримання задоволення від сприйняття мелодійної, приємної для слуху виразної іноземної мови;
- використання світової інформаційної мережі для знайомства та спілкування з носіями мови;
- застосування іншомовних комп'ютерних ігор як розваг на дозвіллі і збагачення завдяки цьому словникового запасу.

Для успішної пізнавальної активності людині необхідно чітко усвідомлювати мету діяльності, а також мати чітке уявлення про методи і засоби, використання яких необхідне для досягнення поставленої цілі. Всі бажаючі розвиватися і володіти знаннями мають досягати це своєю власною наполегливістю, працею, цілеспрямованістю.

Розглянемо окреме заняття для самостійного опрацювання студентами. Заняття розроблене таким чином, щоб можна було ознайомити слухача з вірціями неадаптованої розмовної мови. Дане заняття є ілюстрацією складних мовних явищ, характерних для розмовної мови, містить приклади вживання зворотів, фраз, конструкцій, їхнє детальне пояснення та закріплюючі вправи. В цьому нам допоможуть касети.

метою використання касет є, по-перше, допомога в сприйнятті живої розмовної мови, по-друге, полегшення переходу до спілкування на англійській мові.

Рекомендується такий порядок роботи над матеріалом окремого заняття:

1. Прослухайте діалог декілька разів, намагайтесь сприйняти діалог на слух, не дивлячись в текст.
2. Прослухайте речення, записані в кінці діалогу, котрі розроблені для повторення, і відділенні одне від іншого паузами.
3. Перекладіть діалог українською мовою, використовуючи пояснення.
4. Ознайомтесь з граматичним коментарем.
5. Виконайте вправи спочатку усно, а потім письмово.

6. Поверніться до роботи з магнітофоном, прослухайте діалог спочатку за допомогою тексту, а потім – без нього. Намагайтесь запам'ятати (вивчити на пам'ять) весь діалог. Паралельно з сприйняттям інформації на слух, необхідно розмовляти. По черзі виступайте в ролі кожного персонажу.

Над кожним заняттям слід працювати до тих пір, поки не оволодієте матеріалом повністю. Якщо під час першого виконання є труднощі, необхідно продовжувати виконання до тих пір, поки не буде досягнуто позитивних результатів.

ALL ABOUT HARRY JONES

Jim has come back from his school very late. He is telling Maggie what has delayed him. He has been discussing one of his pupils with the headmaster.

Maggie: You're very late back from school, Jim. What have you been doing?

Jim: I've been talking to the headmaster about that Jones boy.¹ He's been late every day this week and his marks haven't improved at all. We're all very worried about him.

Maggie: What did the headmaster say?

Jim: He asked me to see the boy's parents.²

Maggie: Harry Jones has been having a lot of trouble at home, you know. His father's been ill all this year and they've been finding it difficult to make ends meet.³

Jim: I know, Maggie, but the school is in a difficult position. Harry's been doing so badly⁴ that something must be done, for his sake.⁵

Maggie: He's been doing a newspaper-round⁶ all this term to help out⁷ at home. That's why he's so late in the mornings, I expect. Mrs. Jones has been trying to find a part-time job,⁸ too. I met her at the butcher's this morning and she asked me whether I knew⁹ of anything.

Jim: Yes, I told the headmaster that the family's been going through a difficult time.¹⁰ He promised to talk to the Education Committee¹¹ about it. Perhaps they can give Harry some sort of temporary grant.¹³

Maggie: I wonder, Jim. You've been looking for a part-time canteen assistant¹³ at school, haven't you? What about trying¹⁴ Mrs. Jones?

Jim: Mrs. Jones? Oh, that's a very good idea. I'll see the headmaster about it¹⁵ first thing in the morning.¹⁶

Maggie: And what about asking Harry to do some digging for us two or three times a week? You've been working so hard at your carpentry lately, that the garden's in a shocking state.

Jim: And who has been promising to help me with it all this winter? But still, it's a good idea. We'll pay Harry half-a-crown an hour¹⁷ and he can dig up the whole lot.¹⁸

Maggie: Fine.¹⁹ Come and have tea²⁰ now and afterwards we'll go and see the Joneses

ВИБРАНІ РЕЧЕННЯ

Перші два речення, записані після сценки, це запитання і відповідь, які ілюструють вживання часу **Present Perfect Continuous**, про який йдеться в першому пункті коментаря:

What have you been doing, Jim?

I've been talking to the headmaster about Harry Jones.

Наступні чотири речення відносяться до другого пункту коментаря:

He's been having a lot of trouble at home.

Harry has been doing very badly at school.

Mrs. Jones has been trying to find a part-time job.

You've been looking for a canteen assistant, haven't you?

ПОЯСНЕННЯ

¹ **that Jones boy** (син Джоунса), *це молодший Джоунс*

² **to see the boy's parents** *зустрітися з батьками хлопчика*

³ **they've been finding it difficult to make ends meet** *вони ледве зводять кінці з кінцями*

⁴ **Harry's been doing so badly**; Джим має на увазі навчання хлопчика в школі. Він каже, що Гаррі останнім часом вчиться погано. Вислів **he's doing badly** також має значення *йому не щастить* (на роботі, в справах)

⁵ **for his sake** заради нього

⁶ **He's been doing a newspaper-round** він розносить газети

⁷ **to help out**; тут: допомогти в фінансовому відношенні

⁸ **a part time job** робота на півставки

⁹ **she asked me whether I knew** вона запитала мене, чи я знаю

¹⁰ **he family's been going through a difficult time** останнім часом сім'я переживає важкі часи

¹¹ **Education Committee** комітет, який займається проблемою шкіл

¹² **grant** вид стипендії

¹³ **canteen assistant** робітниця їдальні

¹⁴ **What about trying...** а може спробувати?

¹⁵ **What about asking Harry?** А може попросити Гаррі?

¹⁶ **I'll see the headmaster about it** я поговорю про це з директором, я побачусь і поговорю

¹⁷ **first thing in the morning** одразу ж з ранку

¹⁸ **half-a-crown an hour** півкрони, за годину. Півкрони – це монета вартістю два з половиною шилінга.

¹⁹ the whole lot *все*; тут *весь сад*

²⁰ Fine = that's fine *чудово*

²¹ have tea *з'їсти полудник*. Чаю – це легка їжа, яку вживають між 4 та 5 годинами вечора. Якби Меггі хотіла вжити в даному контексті слово tea в значенні *чай*, вона сказала б have some tea чи have a cup of tea *напийся чаю*

²² see the Joneses *побачитись з Джоунсами, поговорити з Джоунсами*

ГРАМАТИЧНИЙ КОМЕНТАР

The Present Perfect Continuous Tense

1. Так само, як і **Present Perfect** час **Present Perfect Continuous** виражає зв'язок минулого з теперішнім. Але тут увага концентрується на самій дії, а не на її результаті. Дієслово в такому випадку перекладається українською мовою дієсловом доконаного виду. Наприклад:

What have you been doing?

Що ти робив (до данного моменту)?

Меггі хоче дізнатися, чому Джим так пізно повертається зі школи, що його там затримало. Їй не цікавить результат цих дій. Якби Меггі сказала:

What have you done today?

– тобто, якби вона вжила форму **Present Perfect (а не Continuous)**, це означало б: *Що ти сьогодні зробив, чим ти можеш похвалитися?* Вся увага зосереджувалась би на результаті дії.

Ще один приклад:

I've been talking to the headmaster.

Я розмовляв з директором.

Якби Джим вжив дієслово в часі **Present Perfect** (замість **Present Perfect Continuous**), тоді на українську мову потрібно було б перекласти його в доконаному виді:

I've talked to the headmaster.

Я поговорив з директором.

2. Часто **Present Perfect Continuous** вживається для вираження тривалої дії, яка почалась в минулому і продовжується в теперішньому часі. Дієслово в цьому реченні перекладається українською мовою в теперішньому часі

You've been looking for a canteen assistant.

Ви шукаєте робітницю в їдальню?

Harry's been doing a newspaper round all this term.

Гаррі розносить газети протягом усієї чверті.

He has been having a lot of trouble at home.

Останнім часом в нього багато неприємностей вдома.

ВПРАВИ

I. Дайте п'ять різних відповідей на запитання:

Maggie: «You're very late, Jim. What have you been doing?»

II. Заповніть пропуски в наступних реченнях:

I've been reading a lot of books lately.

1. I've been working at lately.
2. I've been having a lot lately.
3. I've been trying to lately.
4. I've been looking for lately.
5. I've been going through lately.

III. Заповніть пропуски в кожному реченні. Дайте три можливі варіанти:

1. I'll.....first thing in the morning.
2. They've been finding it difficult to
3. He promised toabout it.
4. What about asking Harry to.....for us?
5. That's why hein the mornings.
6. I met her.....this morning.

Вивчення мови не може обмежуватися розумінням того чи іншого мовного явища, воно вимагає тренування та набуття певних вмінь та навичок. Найкращих результатів у вивченні мови можна досягти шляхом повільного, та послідовного засвоєння невеличких обсягів матеріалу.

Всі ці засоби щодо підвищення мотивації, розроблення навчально-методичного забезпечення, покращення організації і управління навчальним процесом, надання своєчасної консультативної допомоги, забезпечення постійного спостереження за роботою студентів, спрямовано на залучення кожного слухача до самостійної, добросовісної, раціональної та результативної навчальної роботи, для кращого оволодіння запланованими знаннями і навичками.

Література:

1. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. – М.; Воронеж, 1998.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. – М., 1999.
3. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. Учебник – справочник // Новая школа. – М., 1995.
4. Фурман А.В. Методологический анализ систем развивающего обучения // Педагогика и психология. – М., 1995. – № 1.

УДК 371.315'510.032.6

*К.С. Рум'янцева
м. Вінниця, Україна*

РОЗВ'ЯЗАННЯ МАЙБУТНІМИ ЕКОНОМІСТАМИ ФАХОВИХ ЗАДАЧ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Зміни в галузі політики, виробництва, освіти ставлять нові вимоги до математичної підготовки професійних кадрів. Зросла потреба у висококваліфікованих спеціалістах, зокрема, економічних спеціальностей, здатних досліджувати, аналізувати та розв'язувати складні задачі економіки, сприяючи високим темпам її розвитку.

Як зазначає Н.Г. Ничкало, нині головним завданням професійного навчання є “підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства,

формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості” [1, с. 11].

Вища математика – фундаментальна навчальна дисципліна у вищих навчальних закладах економічного профілю і широко застосовується в процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін (економічний аналіз, управлінський облік, маркетинг, стратегія підприємств, прогнозування на макrorівні та інші). Це пов’язується тим, що за словами видатного американського вченого Р. Куранта, математика вивчає моделі, тобто розумові конструкції реального світу. Крім того, вона пропонує іншим наукам, зокрема економічним, набори спеціальних моделей, котрі відображають ті чи інші сторони реальних ситуацій.

Стрімкий розвиток комп’ютерної техніки та різноманітного навчального програмного забезпечення – одна з характерних прикмет сучасного розвитку системи освіти в Україні. Технології, основним компонентом яких є комп’ютер, проникають практично в усі галузі освіти. Можливості комп’ютерних технологій, як інструмента людської діяльності та нового засобу навчання, привело до появи нових методів та форм навчання. Вміння використовувати комп’ютер для розв’язання професійних та навчальних задач є обов’язковим компонентом підготовки фахівця.

Підвищення загальноосвітнього рівня, забезпечення студентів глибокими знаннями й практичними вміннями творчо розв’язувати фахові завдання мають базуватися на ґрунті активізації навчально-творчої діяльності. За цих умов використання інформаційних технологій для активізації навчально-творчої діяльності є природним результатом розвитку суспільства.

Незважаючи на актуальність проблеми, нез’ясованими залишаються питання формування творчого підходу майбутніх економістів до розв’язання фахових завдань з вищої математики засобами інформаційних технологій у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень. Проблема підготовки фахівців у професійній школі є об’єктом уваги педагогічної науки вже кілька десятиліть. Проблемою формування у студентів вищих навчальних закладів професійної спрямованості досліджували вітчизняні вчені: П.М. Воловик, І.А. Зязюн, О.Є. Коваленко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, Т.С. Яценко та інші.

Дидактичні проблеми і перспективи використання інформаційних технологій піднімали і вирішували такі вчені: М.С. Головань, Р.С. Гуревич, А.П. Єршов, М.І. Жалдак, Е.І. Кузнецов, Ю.І. Машбиць, М.І. Шкіль та інші.

Результати цих досліджень дають підставу вважати, що застосування комп’ютерних засобів може значно підвищити ефективність навчання за рахунок інтенсифікації навчальної діяльності, продуктивності праці викладачів та студентів завдяки доцільній автоматизації та індивідуалізації процесу навчання.

Однак нині в більшості робіт, присвячених комп’ютеризації математичної освіти, розглядалися питання шкільного курсу або курсу вищої математики технічних вищих навчальних закладів. Досить рідко зустрічаються роботи, що вивчають питання впливу інформатизації на математичну та професійну підготовку майбутніх економістів.

С.О. Сисоєва вказує на те, що “сьогодні спостерігається тенденція суттєвого збільшення обсягів знань, умінь і навичок, які необхідні фахівцю, хоча термін його професійної підготовки залишається незмінний, а в деяких випадках навіть менший”. Розв’язання означеної суперечності С.О. Сисоєва бачить у підвищенні ефективності організації навчального процесу у професійних закладах освіти, “спрямованості його на розвиток тих особистісних і професійних якостей майбутнього фахівця, які сприяють його творчій, самостійній діяльності, успішній адаптації до нових соціально-економічних реалій” [2, с. 17-18].

Невирішені питання проблеми. Однією з головних проблем у вивченні курсу вищої математики у вищих навчальних закладах економічного профілю є, на наш погляд, зниження інтересу студентів до її вивчення. Такий стан пов’язаний, у першу чергу, із сьогодишнім економічним станом країни, зі знаннями, які не використовуються належним чином у суспільстві. Вихід з парадоксальної ситуації, яка склалася у вищій освіті України, коли, з одного боку, спостерігається зменшення інтересу студентів до вищої математики та наукових предметів у цілому, а з іншого – завдання піднесення національної економіки відповідно до світового рівня, потребує фахівців з високим рівнем компетентності в галузі

економічних технологій, якими повинні стати в майбутньому сьогоднішні студенти. Подолання вказаної проблеми, на наш погляд, передбачається у вивченні курсу вищої математики з професійним спрямуванням з використанням комп'ютерної техніки [3, с. 81].

Метою нашої роботи є вирішення завдання про розв'язання фахових задач у процесі вивченні вищої математики студентами економічних спеціальностей засобами інформаційних технологій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Математичні знання, вміння і навички необхідні студентам не лише для вивчення фундаментальних та спеціальних дисциплін, а й у майбутній професійній діяльності, оскільки математичний апарат ефективно застосовується в мікро- й макроекономіці, в конкретних економічних процесах і явищах. Математична освіта в сучасних умовах її розвитку має метою формування в майбутніх економістів: наукового світогляду, математичної та інформаційної культури, інтелектуальної підготовки до майбутньої професії. Вивчення математики розвиває логічне мислення, впливає на рівень математичної культури. Вміння розробляти алгоритми є необхідним інструментом для розв'язання задач, допомагає систематизувати знання з теорії і методів розв'язання задач, формує навички побудови моделей та поглиблює уявлення про математичне моделювання економічних явищ та процесів [4, с. 93].

Останніми роками зміст економічних дисциплін разом з їхнім математичним апаратом суттєво змінився, а зміст курсу вищої математики залишається майже незмінним. Тому даний курс, на нашу думку, повинен мати професійну спрямованість. Вона досягається двома шляхами. Перший – пов'язаний із змістом вищої математики. Теми програми доповнюються невеликими за обсягом, логічно завершеними фрагментами теорії, які дають змогу проілюструвати застосування математичних методів в економіці. Другий шлях реалізації професійної спрямованості пов'язаний із методами, прийомами і засобами навчання.

Тому для викладачів математики вищих навчальних закладів першочерговою є проблема поліпшення якісної сторони підготовки економістів нового покоління. Передумовою є створення такої програми курсу вищої математики, яка б була наповнена математичними задачами професійного спрямування, в процесі вивчення якої студенти оперували не тільки математичними, але й економічними поняттями, необхідними для майбутньої професійної діяльності. Під час розв'язання економічних задач математичними методами у студентів формується творча установка на майбутню професію, виробляється стійка зацікавленість і до математики, і до економіки. Навчальний процес має необхідність в професійній спрямованості. Як показали наші дослідження, важливим засобом професійної спрямованості навчання вищій математиці в вищих навчальних закладах економічного профілю є фахові задачі, які розв'язуються за допомогою комп'ютерної техніки.

Як зазначає Р.С. Гуревич, сучасні інформаційно-комунікаційні технології забезпечують доступ до мережі високоякісних баз даних, розширюють можливості учнів і студентів у сприйнятті складної інформації. Шляхами здійснення інформатизації освіти є побудова індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, використання можливостей Інтернету, впровадження дистанційного навчання, створення електронних підручників і посібників [5, с. 61].

Використання засобів нових інформаційних технологій у навчальному процесі впливає на методичну систему навчання вищої математики на всіх її рівнях:

- на рівні цілей навчання – з'являється мета підготовки учнів до життя в інформаційному суспільстві;
- на рівні змісту навчання – виникає потреба введення в курс математики нового змісту прикладного характеру та перегляду попереднього змісту;
- на рівні методів навчання – дозволяє ширше застосовувати продуктивні, розвиваючі методи навчання дослідницького характеру;
- на рівні організаційних форм – впровадження таких прогресивних форм навчання, як колективно-розподільних, групових та індивідуально-диференційованих [6, с. 55].

У методичній літературі фахова задача визначається по-різному. Одні автори (Г.Г. Маслова, М.Л. Тихонов, С.С. Варданян, Г.М. Возняк) фаховою називають задачу, яка потребує перекладу із

звичайної мови на математичну. Інші дослідники (Г.П. Бевз, М.А. Гайбуялаев, П.Т. Апанасов та інші) вважають, що фахова задача за постановкою і методом розв'язання повинна бути більш близькою до задач, що виникають на практиці. На думку М.О. Терезина, фахова задача – це задача, поставлена поза математикою, але розв'язується засобами математики. Ш.А. Музенитов під фаховою задачею розуміє сюжетну задачу, запитання якої поставлено так, як воно, як правило, ставиться на практиці, а шукані і дані величини є реальними, теж взятими із практики. Н.М. Шапіро під фаховою задачею розуміє задачу, суть якої розкриває застосування вищої математики у суміжних навчальних дисциплінах, знайомить з її використанням в організації, технології та економіці сучасного виробництва, в сфері обслуговування та побуту, при виконанні трудових операцій. У цих задачах, як справедливо вважає Г.П. Бевз, задаються реальні умови, розглядаються реальні ситуації, що відбуваються чи можуть відбуватися на практиці.

Узагальнюючи дослідження С.С. Варданяна, Г.М. Возняка, З.І. Слєпкань, А.Н. Тихонова, М.І. Шкіля та інших, вважатимемо, що професійна спрямованість курсу вищої математики полягає в реалізації методологічного, змістовного й операційного зв'язку його з практикою.

Реалізація цього зв'язку передбачає орієнтацію змісту курсу вищої математики і методичних систем навчання на застосування вищої математики: 1) у суміжних дисциплінах (інформатика та комп'ютерна техніка, теорія ймовірностей та математична статистика, економетрія, математичне програмування та ін.); 2) у практичній, професійній діяльності людини (економіка, промисловий маркетинг, стратегія підприємств та ін.).

Одже, можна зауважити, що зміст вищої математики у вищих навчальних закладах економічного профілю доцільно розглядати в двох аспектах. Перший – внутрішній, пов'язаний із спрямованістю змісту, організаційних форм, методів і засобів навчання на оволодіння студентами системою математичних знань, умінь і навичок, на засвоєння теоретичного матеріалу в процесі розв'язання задач, на вироблення умінь самостійно здобувати знання. Інший аспект – зовнішній, пов'язаний з необхідністю розв'язувати задачі, пов'язані поза математикою, засобами математики; з оволодінням математичними методами пізнання дійсності, одним з яких є побудова і дослідження математичних моделей, що відображають ті чи інші особливості виробничих, економічних процесів і явищ.

Професійну спрямованість вищої математики ототожнюватимемо із зовнішнім її аспектом.

Дані аспекти (внутрішній і зовнішній) взаємопов'язані між собою, хоча на практиці один із них є домінуючим. Особливості прояву цих взаємозв'язків обумовлюють рівень професійної спрямованості того чи іншого розділу вищої математики. Основне завдання при доборі змісту вищої математики у вищих навчальних закладах економічного профілю – правильно пов'язати теоретичні і фахові аспекти в єдиний курс, враховуючи майбутню професійну діяльність.

Таким чином, фахова задача має задовольняти такі вимоги:

- 1) сюжетна (сформована природною мовою, в ній явища й події описуються кількісно та якісно);
- 2) є словесною моделлю реальної ситуації, що виникає на практиці;
- 3) розв'язується засобами математики.

Фахові задачі також, на нашу думку, можна розрізняти орієнтуючись на групи спеціальностей. Спеціальності класифікуються за такими ознаками:

- 1) сукупність математичних моделей, що використовуються у спеціальних предметах;
- 2) характер математичної діяльності специфічний для спеціальної підготовки;
- 3) математичні потреби у професійній діяльності.

Тоді матимемо три групи спеціальностей:

- техніко-технологічні (промисловості, зв'язку, транспорту, будівництва, сільськогосподарські та ін.);
- гуманітарні (освіти, культури, медицини, права, мистецтва та ін.);
- економічні (фінансові, побуту, торгівлі та ін.).

Сюжетом фахової задачі є реальна ситуація, яка відноситься до однієї з трьох груп спеціальностей. Тоді на підставі цього можна виділити три типи фахових задач: техніко-технологічні, гуманітарні, економічні [7, с. 74].

Основними видами задач економічного змісту є задачі на: процентні розрахунки, оптимізацію, кредитування, касово-розрахункове обслуговування, фінансову математику, фінансове право, банківські операції тощо.

Економічні задачі складаються з предметного сюжету, умови і вимоги. У предметному сюжеті вказується на економічні поняття і причинно-наслідкові їх зв'язки в якісно-кількісній інтерпретації. До основних економічних понять, що найчастіше використовуються в сюжеті задачі, відносяться: продуктивність праці, собівартість, кредит, курс акції, рента, бюджетний дефіцит, зарплата, рентабельність, амортизаційні відрахування, маргінальна вартість, прибуток та дохід, окупність, попит, пропозиція та інші [8, с. 81]. Поняття і зв'язки між ними інтерпретуються до конкретної економічної ситуації – постановки економічної проблеми, пов'язаної з необхідністю підвищення праці, рентабельності, зниження собівартості; з розрахунками ціни ринкової рівноваги, курсу акцій, кількості грошей, необхідних для обігу, величини ренти, прибутку банку, сукупних витрат підприємця, прибутку підприємства, фірми, податку з доходу, вплив інфляції на заощадження громадян, номінального та реального процента за кредит, позикового процента й ін.

Складовою задачі економічного змісту є оператор. Під оператором задачі розуміють сукупність тих дій, які потрібно виконати над умовою задачі, щоб справджувалась її вимога. Оператор, як правило, задається опосередковано – вимогою задачі. Отже, структура задачі з економічним змістом включає: умову, вимогу і оператор.

На базі інформаційних технологій навчання можна успішно застосовувати різні способи управління навчальною діяльністю.

Значно збільшилося число різноманітних типів навчальних задач. Широко застосовуються задачі, які мають багато правильних розв'язків. Задачний матеріал можна підрозділити так: тренувальні вправи, розраховані, в основному, на закріплення знань і відпрацювання вмій та навичок; нестандартні задачі, що вимагають самостійного творчого застосування теоретичної інформації і логічних форм продуктивного мислення; евристичні задачі, що вимагають винайдення нових методів їхнього розв'язування і ефективно розвивають евристичне мислення і математичні здібності студентів.

Для ефективної реалізації економічних задач в середовищі Excel, потрібно точно вибрати або розробити математичну модель розв'язання задачі, визначитись з вхідною та вихідною інформацією.

Так, задачі на обчислення простих та складених відсотків прибутку, розрахунки ренти, амортизаційних відрахувань, погашення боргу, дисконтування, погашення довготермінових кредитів можуть бути розв'язані використовуючи математичний апарат, а саме, формули суми та n -го члена геометричної прогресії, але більш ефективно розв'язувати ці задачі за допомогою фінансових функцій MS Excel.

Розглянемо приклад розрахунку одного з параметрів товарообігу – коефіцієнта ритмічності.

Коефіцієнт ритмічності (КР) визначають відношенням щоденного фактичного товарообігу (у межах плану) до щоденного планового. За допомогою формул здійснюється розрахунок потрібних показників в табличному процесорі Excel, а також порівняння з нормативним коефіцієнтом за допомогою функції "ЕСЛИ". Якісний показник (задовільнено, незадовільнено) дозволяє одразу звернути увагу на результат розрахунку. Подальші таблиці та показники розраховуються аналогічно на окремих листах даної книги. Комплексні показники можуть бути розраховані на окремому листі з формуванням діаграм. Така реалізація розрахункових та аналітичних функцій дозволяє студентам сформулювати більш наглядну вихідну інформацію, звільнитися від рутинних розрахунків та прийняти правильне рішення.

Якісний результат формується за умови виконання формули ЕСЛИ (коэф_ритм<0.9; задовільно; незадовільно).

Комп'ютер – це унікальний засіб навчальної діяльності, що може бути з успіхом використаний під час найрізноманітніших за змістом і організацією занять. Зокрема, важко переоцінити ефективність використання комп'ютеризованих засобів навчання на заняттях з вищої математики. Унаочнення уявлень про поняття, що вивчаються, розвиток образного

мислення, просторової уяви, забезпечення глибокого проникнення в сутність досліджуваного явища, можливість побудови та опрацювання математичних моделей, проведення чисельного експерименту, громіздких обчислень, необхідних графічних побудов, здатність реалізації різних методів відшукування розв'язку, оформлення та подання у потрібній користувачеві формі результатів опрацювання вихідної інформації – ось переваги використання комп'ютера, які слід брати до уваги і широко впроваджувати в процес навчання вищої математики в економічних вищих навчальних закладах.

Висновок. Реалізація професійного спрямування змісту вищої математики вищих навчальних закладів економічного профілю може здійснюватися не лише в процесі вивчення розділів прикладного характеру (елементів теорії ймовірностей, математичної статистики, економетрії, математичного програмування, математичної логіки і т.д.), а й під час розв'язування задач економічного змісту засобами інформаційних технологій. Зміст і структура цих задач відображає реальні економічні процеси і явища, а їх розв'язання сприяє виробленню вмінь застосовувати математичні методи на практиці, усвідомленому розумінню студентами важливості і практичної цінності математики для майбутньої професійної діяльності.

Математичні знання та навички тільки тоді ефективні, коли впливають на вдосконалення процесу формування та розвитку професійних умінь, не відокремлюючи цей розвиток від самого навчання математики.

Тому будь-яку навчально-пізнавальну діяльність студентів, пов'язану з використанням на заняттях з вищої математики комп'ютерної техніки, слід контролювати, супроводжувати спрямованими перебіг робіт рекомендаціями, вчасно реагувати на утруднення, що виникають в діяльності студентів на шляху успішного засвоєння навчального матеріалу.

Напрями подальших досліджень вбачаються в створенні досконалої системи фахових завдань з вищої математики для майбутніх економістів, які розв'язуються засобами комп'ютерної техніки, розробки методик проведення занять, що спрямовані на стимулювання мотивації, підвищення інтересу до навчання, реалізацію творчого потенціалу студентів.

Література:

1. Ничкало Н.Г. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення // Нові технології навчання: Наук.-метод. Зб. Вип. 15. – К.: ІСДО, 1995. – С. 11.
2. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / За ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
3. Шоферовська Л. До проблеми введення елементів фінансової математики в школі // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 4(8). – С. 80-86.
4. Гусак Л.П. Характеристика мети та змісту вивчення вищої математики в умовах професійного спрямування // Особистісно орієнтоване навчання математики: сьогодення і перспективи. Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Полтава, 6-7 грудня 2005 року. – Полтава: АСМІ, 2005. – С. 93-95.
5. Роман Гуревич. Інформаційно-телекомунікаційні технології в підготовці майбутнього фахівця // Неперервна професійна освіта: теорія і практика // Науково-методичний журнал. – 2002. – Випуск 4(8). – С. 61-68.
6. Головань М.С. Методичні основи розвитку пізнавальної активності у процесі навчання алгебри і початків аналізу на основі НІТ // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Збірник наукових праць. – К.: Комп'ютер у школі та сім'ї, 1998. – С. 50–55.
7. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
8. Сусіденко В.Т., Рум'янцева К.С. Вища та прикладна математика: навчальний посібник. – Ужгород, Ужгородський комерційний технікум, 2004. – 192 с.

ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА – ОДИН ІЗ ГОЛОВНИХ НАПРЯМІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

На сучасному етапі Україна знаходиться у стадії соціально-економічних перетворень до ринкової економіки. Ринкові перетворення потребують наукового обґрунтування і вирішення різного роду економічних проблем. Відсутність науково – обґрунтованого механізму господарювання є чи не найсерйознішим гальмом соціально-економічного розвитку в Україні. Таким чином, економічна освіта нової генерації спеціалістів, здатних виконувати складні завдання соціально – економічної трансформації управлінського суспільства у світовий простір, є одним головних напрямків удосконалення вищої професійної освіти. При цьому орієнтирами формування системи економічних знань повинні стати особливості ментальності (склад, мислення, культура, традиції, способи праці тощо) типового українського керівника, спеціаліста, працівника. Вирішальне значення успіху особистості мають такі чинники, як лідерство, стиль керівництва, мотивація поведінки, культура, моральність, стосунки в колективі тощо.

Особливої актуальності набуває проблема єдності професійної і економічної освіти. Економічна освіта відіграє важливу роль у формуванні керівника, спеціаліста, працівника якісно нового рівня. Професійна діяльність будь-якого фахівця, поряд з його чисто професійними функціями, включає й управлінські функції, на які, за даними результатами наукових досліджень припадає від 20 до 80% робочого часу фахівця [1, с. 8].

Необхідність підвищення рівня економічної освіти потребує розробки стратегії і тактики викладання економічних дисциплін на засадах національної концепції економічної освіти. В сучасних умовах, коли у старшого покоління бракує ринкового мислення, надзвичайно важливою стає освіта молоді. Основною метою економічної освіти є формування економічного мислення, а її результатом – економічно обґрунтовану практичну діяльність. Але нині є суттєві проблеми і теоретичної підготовки, а також відповідно і проблеми практичної реалізації.

Одним із актуальних завдань постає визначення та наукове обґрунтування структури і змісту підготовки майбутніх педагогів з економічних дисциплін. Предметом дослідження є розв'язання актуальних дидактичних питань змісту і структури економічної підготовки майбутніх педагогів. Одним із основних питань є дидактичний аналіз і синтез навчального матеріалу, який полягає у виявленні всіх основних компонентів наукового знання. Це: науково – світоглядні ідеї; теорії, що дають ключ до розуміння основних чинників; основні закономірності і поняття, що диктуються логікою навчального матеріалу; факти, що становлять фундамент для узагальнень, які ведуть до формування наукових понять і закономірностей. Визначаючи систему знань, формуючи зміст навчального матеріалу, необхідно відбирати насамперед провідні науково – світоглядні ідеї, теорії економічних дисциплін, що забезпечують підхід до розвитку і формування педагога як особистості. Необхідно виділити коло основних науково – педагогічних положень і понять, опанувавши якими педагоги усвідомлено засвоюють ідеї економічних дисциплін. Включення тих чи інших понять, категорій до складу навчального матеріалу визначається логікою економічних дисциплін та враховується їх роль і значення у формуванні економічних знань та вмінь. Навчальний матеріал, побудований без опори на наукові теорії, поза зв'язком з науковими закономірностями функціонування досліджуваного об'єкта чи явища виявиться теоретично недостатньо обґрунтованим, не забезпечить наступності навчання, не дозволить створити наукову основу для одержання майбутніми педагогами економічної освіти.

У процесі аналізу і синтезу змісту навчального матеріалу, системи його знань необхідно встановити фактичний матеріал у змісті навчальної дисципліни, який був би достатнім для свідомого засвоєння економічних дисциплін. При цьому слід виходити із того положення, що теорія покликана висвітлювати факти, а факти не повинні бути порожнім перерахуванням об'єктів, явищ, теоретично не обґрунтованих і не пояснених. Аналіз і синтез

системи знань повинен здійснюватись за допомогою спеціально розроблених таблиць. В даних таблицях відображається кожна тема досліджуваного навчального матеріалу і фіксуються враховані в її змісті наукові поняття, категорії, теорії і факти певної економічної дисципліни. Використовуючи дані про розвиток певної науки виявляються дубльовані чи неактуальні компоненти знань, з метою їх видалення із навчального матеріалу і заміни новими науковими поняттями, фактами, теоріями, а також обґрунтування потреби в навчальному часі по певній темі конкретної економічної дисципліни. По результатам аналізу розробляється якісна характеристика апробування навчально – програмної документації, шляхи її удосконалення, зокрема оптимізація співвідношення між теоретичним і практичним матеріалом, підстави для раціонального розрахунку навчального часу, необхідного для вивчення кожної теми в залежності від її специфіки й обсягу знань. Така інформація повинна бути врахована при розробці підручників, навчальних посібників і навчально – методичного забезпечення.

Поняттєво – аналітичний метод призначений для визначення дидактичної ролі різних груп наукових економічних понять, що є основним структурним компонентом у системі знань, тому що вони виражають сутність навчальних дисциплін.

Навчальна дисципліна будується таким чином, щоб забезпечити планомірне утворення наукових економічних понять, встановлення їхніх взаємозв'язків, перехід від простих понять до складних і до системи цих наукових понять. Розвиток наукових економічних понять у навчальному матеріалі, що одержує відображення в логічному мисленні студентів, прийнято вважати однією з рушійних сил процесу навчання і виховання. Проведений аналіз системи наукових економічних понять вказує на їхнє дидактичне значення у відповідному навчальному матеріалі.

Виходячи з цього необхідною є відповідна класифікація наукових економічних понять.. Відомо, що в дидактиці з загально методологічних позицій наукові поняття диференційовані в такий спосіб: визначальні (чи основні); загально примітні, що входять до складу декількох навчальних дисциплін; спеціальні, тобто властиві лише даній навчальній дисципліні, і локальні, що містяться тільки в одній темі.

Система науково-економічних понять потребує конкретизації і класифікації на основі визначення їхньої ролі в підготовці майбутніх педагогів з економічних дисциплін. Така система може бути представлена у вигляді наступних основних груп наукових економічних понять, як: загальнонаукові економічні поняття; педагогічні (спеціальні) економічні поняття. Вони забезпечують систематичність наукових економічних знань на основі взаємозв'язку, їхньої наступності, послідовності розкриття, а також застосування в професійній діяльності педагогів.

Поняттєво-аналітичний метод визначення системи знань дозволяє установити ступінь насиченості навчальної дисципліни теоретичними компонентами знань. При цьому необхідно сформулювати не тільки опис цих знань, але й представити якісну характеристику кожної групи наукових понять і окремого поняття з позиції оцінки їхньої актуальності, дієвості у розвитку знань, складності для засвоєння і застосування з цією метою визначених методів, ролі в удосконаленні змісту навчальної дисципліни. Поняттєво-аналітичний метод є продовженням і поглибленням дидактичного аналізу і синтезу навчального матеріалу.

Змістовно-комунікативний метод полягає у виявленні і конструюванні системи між предметних зв'язків у змісті підготовки майбутніх педагогів з економічних дисциплін. Під системою розуміють об'єднання предметів, явищ, понять, категорій в одне ціле у визначеному логічному порядку; виявлення взаємодії компонентів системи, їх взаємозв'язок і взаємозалежність. Наступність і єдність реальних дидактичних зв'язків компонентів знання усередині однієї навчальної дисципліни чи між різними навчальними дисциплінами встановлюється шляхом аналізу їхнього змісту. Здійснення між предметних зв'язків служить одним із шляхів удосконалення навчального процесу. Навчально-програмна документація повинна відображати між предметні зв'язки у вигляді графічних схем, давати визначені методичні рекомендації. Поряд із графічним аналізом міжпредметних зв'язків, аналізом підготовки майбутніх педагогів економічних дисциплін застосовується математичний апарат: теорія графів і матриць. Побудова графіків, що відображають якісні і кількісні

аспекти між предметних зв'язків за науковими поняттями, дає загальне уявлення про вплив ступеня засвоєння одних наукових економічних понять на засвоєння інших, про взаємозумовленість змісту навчального матеріалу.

Найбільш ефективним шляхом виявлення і побудови логічних, об'єктивних взаємозв'язків у змісті навчальної дисципліни, циклу дисциплін є шлях, що базується на використанні понятійних зв'язків, свідомо «умонтованих» в навчально-програмну документацію. Потім результати повинні бути узагальнені і на підставі цього розроблені конкретні рекомендації по здійсненню понятійних усередині – і міжпредметних зв'язків у змісті і методиці викладання навчальної дисципліни.

Поняттєво – аналітичний метод сприяє встановленню наявності необхідних дидактичних умов розвитку і формування наукових понять. Між предметні зв'язки у системі знань дозволяють і визначити, і побудувати змістовно-комунікативний аналіз навчального матеріалу і навчально-методичного забезпечення навчального процесу.

Важливим завданням є виявлення основних чинників, що визначають зміст підготовки майбутніх педагогів з економічних дисциплін.

Зміст підготовки визначається багатьма чинниками. Тому, насамперед, необхідно відобразити ті з них, які суттєво впливають на зміст і структуру підготовки майбутніх педагогів з економічних дисциплін. При цьому повинен бути виділений той мінімум чинників, який є необхідним і достатнім для визначення змісту і структури економічної підготовки.

Чинники, по-перше, повинні визначатися, виходячи з особливостей професійної фахової діяльності педагогів; по-друге, вони повинні відображати систему основних економічних якостей розвитку і формування особистості педагогів; по-третє, чинники повинні враховувати професійно-педагогічну діяльність педагогів, інваріантну фаховій діяльності.

На основі теоретичного педагогічного дослідження, аналізу і синтезу виділяються основні чинники, що визначають зміст і структуру підготовки майбутніх педагогів з економічних дисциплін. Зміст цієї підготовки складає діяльність педагогів в різноманітних сферах їх професійної діяльності.

Одним із важливих чинників, що визначає зміст і структуру підготовки та її взаємозв'язок з фаховою, є зміст фахової діяльності педагогів. У цьому зв'язку в структуру змісту підготовки повинна бути включена система знань і умінь, що забезпечує його професійно-педагогічну діяльність.

Наступним чинником, що визначає зміст і структуру, є повнота предметної галузі фахової підготовки з економічних дисциплін. Цим чинником визначається система економічних знань, що відповідає фаховій діяльності педагога.

Найважливішою стороною діяльності є предмет. Тому предмет виступає одним з центральних чинників, що визначає зміст і структуру фахової підготовки майбутніх педагогів з економічних дисциплін.

Структура в її пізнаній галузі відображається в предметній структурі економічних наукових знань. Тому завдання предметної детермінації повинно досліджуватись як вплив предметної структури економічних знань на структуру змісту фахової підготовки педагогів. Врахування даного чинника здійснюється в такий спосіб: залежно від мети і змісту підготовки визначається система економічних знань, яка підрозділяється на блоки. Кожний блок відповідає економічній дисципліні, які викладаються на відповідних спеціальностях, зокрема: блок «Основи економічної теорії»; блок «Історія економічних учень»; блок «Мікро – і макроекономіка»; блок «Бухгалтерський облік»; блок «Основи підприємництва»; блок «Фінанси і кредит»; блок «Економіка підприємств»; блок «Економічний аналіз»; блок «Менеджмент»; блок «Маркетинг». У кожному блоці встановлюються зв'язки і залежність елементів економічних наукових знань. Кожний блок являє собою підсистему в системі економічних наукових знань.

У взаємовідносинах з іншими суб'єктами педагог зобов'язаний виявляти високу культуру, витриманість, тактовність. Тому суттєвим чинником, що впливає на якість змісту підготовки майбутніх педагогів з економічних дисциплін є інваріантно-особистісний чинник,

необхідність і значущість якого диктується включенням у зміст підготовки блоків знань, що сприяють всебічному розвитку особистості педагогів і формування у нього таких якостей, які не закладені в зміст предметної галузі професійної підготовки.

Основними компонентами інваріантно-особистісної структури діяльності педагога є інтелектуальна діяльність – орієнтація на діяльність, що відповідає педагогічній свідомості, педагогічній культурі, поведінці тощо і забезпечує стратегію відносин у різноманітних ситуаціях; перетворювальна, тобто технологічна й інструментальна педагогічна діяльність; мистецтво (якість, майстерність), виконання різноманітних видів професійно-педагогічної діяльності; спілкування педагога з іншими суб'єктами, оскільки у зміні фахової діяльності педагога цей елемент є одним із важливих.

Серед чинників, що структурно детермінують, помітне місце посідає розвиток позитивних індивідуальних якостей педагога у сфері інтересів, здібностей і нахилів.

У процесі структурування змісту підготовки майбутніх педагогів економічних дисциплін варто враховувати чинник, що зумовлює закономірність «вертикального» і «горизонтального» розгортання навчального матеріалу відповідно до логіки і закономірностей найкращого його засвоєння.

Диференціація змісту підготовки за економічним напрямом, як один із чинників має розглядатися в єдності з професійною підготовкою, тобто за умови генералізації його структури змісту в цілому. Для цього елементи економічних понять повинні пронизувати зміст основних блоків професійно орієнтованих знань.

Професійні якості особистості педагога, необхідність формування яких детермінує зміст і структуру підготовки, перетинаються. З цієї причини перетинаються і дії чинників, що детермінують. У результаті перетинання має місце накладення, об'єднання, взаємозв'язок окремих компонентів, що виділяються на різних підставах.

Визначення вищевикладеної системи прийомів і чинників дає можливість визначити структуру і зміст підготовки майбутніх педагогів з економічних дисциплін.

УДК 81.243+378

*К.І. Старостенко
м. Запоріжжя, Україна*

ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ СИСТЕМИ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Процеси європейської інтеграції охоплюють усе ширше коло сфер суспільного життя країни. Система вищої освіти також не залишається осторонь від загальнодержавних процесів входження до світового співтовариства. Україна, чітко визначивши орієнтири на входження до єдиної Європейської зони вищої освіти і здійснюючи модернізацію освітньої діяльності, у травні 2005 року приєдналася до Болонського процесу [1; 2; 3; 4].

Усе більша кількість вищих навчальних закладів країни бере участь у педагогічному експерименті щодо впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації, перший етап якого припав на 2003-2004 навчальний рік, другий розпочався у 2005 році.

Якщо в січні 2004 року 58 провідних вищих навчальних закладів України заявили про свою готовність стати учасниками експерименту, то в жовтні цього самого року таких навчальних закладів нараховувалося вже 106, у тому числі Національний фармацевтичний університет (напрямок підготовки „Фармація”) і Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна (спеціальність „Лікувальна справа”) [5; 6].

Запорізький державний медичний університет з 2005-2006 навчального року також приєднався до низки провідних вищих навчальних закладів, де навчання студентів здійснюється на засадах кредитно-модульної системи організації навчального процесу.

Відповідно до вимог законодавчих та нормативних документів та на основі Галузевих стандартів вищої освіти Міністерством охорони здоров'я України розроблений „Експериментальний навчальний план підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня „спеціаліст” кваліфікації „лікар” за спеціальністю 7.110101 – „Лікувальна справа” у вищих навчальних закладах III-IV рівнів акредитації України”, який враховує структуру і зміст навчальних планів і програм підготовки лікаря в країнах Європи, що побудовані за принципами Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи (далі – ECTS) [7, с. 167].

Перелік дисциплін Експериментального плану базується на Освітньо-професійній програмі підготовки фахівців за напрямом „Медицина” за спеціальністю „Лікувальна справа”.

Однак поза увагою офіційних інстанцій залишаються проблеми підготовки іноземних громадян, які виявили бажання навчатися у вищих навчальних закладах нашої країни, хоча за даними Міністерства освіти і науки України, у 2004 році досягнуто найвищого за останні роки числа студентів-іноземців – 30 тис. осіб, а вищі навчальні заклади України мають достатній потенціал для того, щоб збільшити контингент іноземних студентів, принаймі втричі [8, с. 6].

Стійка тенденція до зростання контингенту іноземних громадян країн Близького Сходу та Південно-Східної Азії, які одержують вищу медичну, спостерігається й у Запорізькому державному медичному університеті.

Обов'язковою умовою навчання за спеціальністю зазначеної категорії студентів є лінгвістична підготовка, яка здійснюється українською (російською) або англійською мовою. Як засвідчив досвід, навчання іноземних студентів англійською мовою себе не виправдало через кілька чинників, найважливішим з яких виявилася неможливість практичного застосування отриманих знань у прикладній професійній сфері – при спілкуванні з колегами і пацієнтами. Тому в травні 2005 року на базі кафедри лінгвістичної підготовки Запорізького державного медичного університету відбулася конференція щодо актуальних проблем підготовки іноземних громадян, на якій було визнано пріоритетним напрямом подальшої діяльності – навчання мові обраної спеціальності відповідно до вимог кредитно-модульної організацію навчального процесу [9].

Метою нашого дослідження є особливості лінгвістичної підготовки іноземних студентів відповідно до принципів кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Слід зазначити, що модульна організація змісту навчальної дисципліни – не механічне перенесення розділів програми до навчальних модулів. Вона передбачає глибоку аналітико-логічну роботу над змістовним наповненням дисципліни, структуруванням її як системи. Кінцевою метою навчання нерідної мови професійного спрямування є опанування науковим стилем мови, що виступає підґрунтям подальшої діяльності за обраним фахом.

Навчальна програма з української (російської) мови для вищих медичних навчальних закладів України IV рівня акредитації складена для спеціальності „Лікувальна справа” відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики й освітньо-професійної програми підготовки фахівців, затвердженої Міністерства освіти і науки України, та листа № 003-32 від 18.03.2004 науково-методичної комісії з підготовки іноземних громадян при Міністерстві освіти і науки України. Кафедра лінгвістичної підготовки має право вносити зміни до навчальної програми в межах 15%.

Якщо навчання студентів у вищих фармацевтичних та медичних навчальних закладах триває 7-6 років, то відповідно до навчального плану вивчення української (російської) мови як іноземної здійснюється в I-VII семестрах.

Українська (російська) мова як навчальна дисципліна дає студентам знання медичної термінології; розширює словниковий запас загальнолітературної мови; знайомить з лексико-стилістичними особливостями художніх текстів; формує навички й уміння навчально-професійного спілкування, необхідні на заняттях профільних кафедр.

Цілями її вивчення є опанування професійною термінологією і лексико-синтаксичними конструкціями (так званими „мовними кліше”), що складають основу наукового стилю мови; засвоєння лексичного мінімуму, представленого в системно-функціональному аспекті, а на граматичному рівні – вільне володіння функціонально-значущими характеристиками

окремих граматичних категорій; співвіднесення лексичного мінімуму із граматичним і комунікативним мінімумами; оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності; практичне володіння мовою, зокрема написання доповідей, рефератів з різних дисциплінах, виступи на практичних заняттях, семінарах, участь у конференціях, робота у студентських наукових гуртках, професійне спілкування, для студентів-медиків – ведення діалогу (лікар-хворий) у клініках і лікарнях, на спеціальних (профільних) кафедрах.

Організацію модульного навчання розглянемо на прикладі програми з дисципліни „Російська мова” для студентів 3 курсу медичного факультету. Програма представлена 4 модулями, кожний з яких складається з 2 змістовних: для спеціальності „Лікувальна справа” це „Лікар і хворий”, „Людин і суспільство”.

Видами навчальних занять відповідно до робочої навчальної програми є практичні, та індивідуальні заняття, усі види консультацій, виконання самостійних завдань студентами та інші форми і види навчальної та науково-дослідницької діяльності.

Практичні заняття передбачають пояснення та ілюстрацію лексико-граматичного матеріалу; презентацію і пояснення комунікативного мінімуму; виконання вправ по формуванню, удосконаленню і розвитку знань, навичок і вмінь відповідно до 4 видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, письмо, мовлення, читання); перевірку самостійної й індивідуальної роботи студентів; перевірку засвоєних знань, навичок і вмінь.

Поточний контроль здійснюється на кожному практичному занятті відповідно до його мети та під час індивідуальної роботи викладача зі студентами під час опрацювання тем, які студент вивчає самостійно і які не відносяться до структури практичного заняття, але пов’язані змістовно

Максимальна кількість балів, що може одержати студент у процесі засвоєння кожного модуля – 200, у тому числі за поточну навчальну роботу 120, за модульний контроль – 80.

Під час засвоєння кожної теми модуля за поточну навчальну роботу студенту виставляються оцінки за традиційною 4-бальною шкалою, які згодом конвертуються у бали. Програмою передбачається така система конвертації традиційної системи оцінювання у бали:

Традиційна шкала оцінювання	Конвертація у бали			
	модуль 1	модуль 2	модуль 3	модуль 4
„5”	120	120	120	120
„4”	96	100	96	96
„3”	72	60	72	72
„2”	48	60	48	48

Максимальна кількість балів, накопичувана студентом під час вивчення модуля, підраховується шляхом множення кількості балів, що відповідають оцінці „5”, на кількість тем модуля з додаванням кількості балів за самостійну роботу і дорівнює 120 балам.

Мінімальна кількість балів, яку може набрати студент під час вивчення модуля, вираховується шляхом множення кількості балів, що відповідають оцінці „3”, на кількість тем модуля з додаванням балів за самостійну роботу і дорівнює 49 балам.

Модульний контроль здійснюється після вивчення окремого модуля. До цього виду контролю допускаються студенти, які виконали усі види робіт, передбачені навчальною програмою, і при вивченні модуля набрали кількість балів, не меншу за мінімальну.

Максимальна кількість балів модульного контролю – 80. Модульний контроль зараховується, якщо студент набрав не менше 50 балів. Встановлена така шкала відповідності традиційної системи оцінювання бальній системі при модульному контролі: „5” – 80-70 балів; „4” – 69-60 балів; „3” – 59-50 балів; „2” – 49 балів і менше.

Отже, на кожному занятті здійснюється поточний контроль згідно з конкретними цілями практичного заняття, засвоєння змістовного модуля – на проміжному контролі, перевірка засвоєння модуля – на підсумкових заняттях.

Рекомендується використання таких методів діагностики рівня сформованості навичок і вмінь: тестування (письмо), усне фронтальне й індивідуальне опитування, письмові контрольні роботи.

Оцінка успішності студента з дисципліни є рейтинговою і виставляється за багатобальною шкалою як результат підсумку оцінок засвоєних модулів. Для студентів, які бажають поліпшити оцінку після вивчення дисципліни, передбачається навчальним планом термін для перескладання.

Згідно з Експериментальним навчальним планом, структурованим у кредитах ECTS, 1 навчальний тиждень дорівнює 1,5 кредиту. Тижневе аудиторне навантаження студента дорівнює в середньому 24-28 навчальним годинам. Обсяг самостійної роботи становить приблизно 40% від загального.

За таким самим принципом – розширення застосування інтерактивних форм і методів роботи студентів під керівництвом викладача та повноцінної самостійної роботи – побудована і лінгвістична підготовка іноземних студентів.

Зростання ролі самостійної роботи студентів – стійка тенденція, характерна для вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації. Певний обсяг знань, навичок і умінь, здатність аналізувати, осмислювати й оцінювати сучасні події, факти, вирішувати професійні задачі на основі єдності теорії і практики формуються насамперед у процесі самостійної роботи, яка розглядається як рівноправна форма навчальних занять. Одночасно ефективність аудиторних занять значною мірою залежить від системної організації самостійної пізнавальної діяльності студентів, передбачає також самоосвіту і самовиховання, здійснювані в інтересах підвищення професійної компетентності.

Самостійна робота у процесі навчання іноземних студентів української (російської) мови є необхідною умовою та складовою частиною навчального процесу. Форми й методи цієї роботи зумовлюються кількома чинниками, найважливішими з яких є мотивація навчання та загальний рівень знань студента.

На кафедрі лінгвістичної підготовки Запорізького державного медичного університету започаткована двоступенева організація самостійної роботи. Перший, базовий, рівень, являє собою систему лексико-граматичних завдань для самостійної роботи студентів-медиків підготовчого факультету та першого курсу. Якщо метою цих завдань є формування у іноземних студентів навичок декомпенсації інформації з опорою на схеми та картки з завданнями для індивідуальної роботи, то до форм самостійної роботи студентів-старшокурсників на другому, основному, рівні можна віднести організацію самостійної роботи за допомогою а) інформаційних технологій (перегляд відеофільмів і складання повідомлення, резюме; висловлювання думки з приводу прослуханого і переглянутого; організація пошуку інформації у мережі Internet за темою наукового дослідження); б) додаткової фахової та словниково-довідникової літератури (переклад спеціальних текстів за допомогою двомовного словника; анотування і реферування статей за темою наукового дослідження; підготовка повідомлень, доповідей, виступів на тему наукового дослідження з використанням мовно-стилістичних кліше; складання тематичних добірок з фахових періодичних видань); в) навчальних матеріалів (письмовий або усний переклад навчальних текстів з виконанням тренувальних лексико-граматичних вправ й ін.).

Отже, за характером пізнавальної діяльності все різноманіття самостійної роботи іноземних студентів можна умовно об'єднати в три групи, а саме: репродуктивна самостійна робота (читання, перегляд, конспектування навчальної літератури, прослуховування лекцій, запам'ятовування, повторення навчального матеріалу й ін.), пізнавально-пошукова самостійна робота (підготовка повідомлень, доповідей, виступів на практичних заняттях, написання контрольних і курсових робіт й ін.), творча самостійна робота (написання наукових статей, участь у науково-дослідній роботі й ін.).

Класифікація самостійної роботи за характером пізнавальної діяльності не означає переваги одного виду над іншим. У підготовці студентів до майбутньої професійної діяльності однакове значення мають усі з них.

Кредитно-модульний підхід до організації навчального процесу вимагає перенесення акценту на самостійну роботу над навчальним матеріалом, що сприяє ефективності навчання.

Одже, організація лінгвістичної підготовки іноземних студентів у Запорізькому державному медичному університеті відповідно до вимог кредитно-модульної системи організації навчального процесу стала можливою завдяки кільком вагомим чинникам, а саме: чіткій структурі навчальних планів; інноваційному підходу до змісту навчальних програм укладених з урахуванням модульних технологій; введенню системи комплексної діагностики та наскрізного контролю знань студентів; ґрунтовному методичному забезпеченню самостійної роботи студентів під керівництвом викладача.

Література:

1. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.В. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
3. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали. Травень- грудень 2004 р. – Частина 2 / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Тернопіль: Вид-во ТНТУ ім. В. Гнатюка, 2005. – 188 с.
4. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ Л.Л., СОКОЛ Є.І., КЛИМЕНКО Б.В. Болонський процес: цикли, ступені, кредити. – Харків: НТУ „ХПІ”, 2004. – 143 с.
5. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ Міністерства освіти і науки України від 23.01.2004 № 48 (із змінами і доповненнями, внесеними наказом Міністерства освіти і науки України від 21 травня 2004 року № 415).
6. Про особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ Міністерства освіти і науки України від 20.10.2004. № 812.
7. ПИДАЕВ А.В., ПЕРЕДЕРИЙ В.Г. Болонский процесс в Европе. Что это такое и нужен ли он Украине? Возможна ли интеграция медицинского образования Украины в Европейское образовательное пространство? – Одесса: Одес. гос. мед. ун-т, 2004. – С. 192.
8. Ніколаєнко С.М. Вища освіта і наука – найважливіші сфери відповідальності громадянського суспільства та основа інноваційного розвитку (повідомлення на підсумковій колегії Міністерства освіти і науки України 24 березня 2005 року). // Освіта України. – № 24. – 2005. – С. 4-8.
9. Тенденции развития и проблемы преподавания русского и украинского языков как иностранных в современных условиях // Сборник материалов Всеукраинской научно-практической конференции 12-13 мая 2005 года. – Запорожье: ЗГМУ, 2005. – 134 с.

This article considers problems of peculiarities of teaching Ukrainian (Russian) as a foreign language in the context of the credit-module organization of educational process, namely curriculum structure, system of scores accumulation and conversion, specific of independent work under the guidance of a teacher.

УДК 378. 147:78

*О.Ю. Теплова
м. Вінниця, Україна*

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка проблеми. Сучасна педагогічна наука вирішує актуальні завдання розкриття та розвитку творчого та інтелектуального потенціалу особистості сучасного вчителя в умовах реформування національної системи освіти. Розв’язання цих завдань вимагає забезпечення високої професійної підготовки педагогічних кадрів до впровадження навчально-виховної роботи з молоддю. Актуальність проблеми формування готовності до творчої самореалізації майбутніх вчителів музики та об’єктивна потреба в удосконаленні процесу їхньої фахової підготовки зумовили розглядання певних аспектів професійної

підготовки студентів ВНЗ до організаційно-просвітницької роботи в середніх навчальних закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень. Просвітництво, як перманентний процес, потребує постійного оновлення теоретично-практичних досліджень проблеми та науково-методичних рекомендацій щодо їх реалізації. У центрі педагогічної науки була і залишається актуальною проблема реалізації власних сил учителя відповідно до нових умов розвитку суспільної життєдіяльності. Музично-педагогічна діяльність передбачає паралельний розвиток двох видів спеціальних здібностей – музичних і педагогічних. Здатність до педагогічної творчості, пов'язаної з орієнтацією на пізнання і співпереживання, стан педагогічної свідомості зафіксував і через конкретні портрети сучасників відтворив «колективний образ доби» І.Зязюн. Його книга «Педагогіка добра: ідеали і реалії» – це, по суті, підручник з педагогіки, у якому в життєвих реаліях постає процес виховання обдарованої особистості, її становлення, самоствердження та самореалізації [2].

Практика педагогічно-просвітницької та організаційно-виховної роботи передбачає три рівні розвитку творчої активності майбутнього вчителя, розроблених А.Кемпом: репродуктивно-наслідувальний; пошуково-виконавчий; творчий [5]. Дотримуючись подібної ознаки, Л.Кожевнікова розподіляє активність на узагальнені групи інформаційно-репродуктивних і проблемно-пошукових методів розвитку майбутніх фахівців [3].

Методичну підготовку майбутнього вчителя музики Л.Василенко розглядає як систему навчання, яка передбачає забезпечення студентів знаннями, вміннями і навичками, які ґрунтуються на інтегративній єдності індивідуального розвитку та оволодінні методикою активного творчого навчання [1]. Робота студентів, спрямована на самостійний естетичний аналіз музики, розглядається Г.Падалкою як важливий аспект творчої самореалізації вчителів музики у майбутній просвітницькій роботі у ЗОШ. За її програмою провідним видом діяльності майбутнього вчителя музики виділяється художньо виразна інтерпретація музичних творів у поєднанні з словесною аотацією, яка може розглядатися як виконавська практика [4].

Систематизуючи дослідження, педагогічно-просвітницької підготовки студентів, вперше організаційно-просвітницька виконавська практика майбутніх вчителів музики розглядається, як чинник формування готовності до творчої самореалізації у їх фаховій підготовці.

Важливим аспектом виконавської практики є формування готовності до організації просвітницької діяльності, проведення позакласної і позашкільної роботи з школярами. Зміст такої діяльності включає проведення занять у вокальних і хорових гуртках, з інструментальними ансамблями (фольклорні, естрадні, академічні); у музичному театрі (інсценування пісень, постановка музичних казок, ляльковий театр); підготовку концертів, вокально-хорових конкурсів, тематичних вечорів.

Застосовуючи творче прогнозування, планування, розробку і постановку музичних спектаклів, під час педагогічної практики в ЗОШ, студенти виступають безпосередніми учасниками театралізованого дійства, набуваючи уміння побудови плану, сценарію, композиції заходу та їх реалізації, опановуючи навички режисера, диригента, хореографа. Наслідки такої музично-педагогічної діяльності слід розглядати як формування творчого досвіду та реалізації власного потенціалу у якості вчителя музики.

Актуальним аспектом естетичної готовності майбутнього вчителя музики до творчої самореалізації є організація позакласних форм роботи: концертів, лекторіїв, свят, проведення занять в гуртках та різноманітних студіях, керівництво музично-просвітницькою роботою.

Специфіка професії зобов'язує вчителя музики керувати гуртками: хоровими, народного та камерного оркестрів, різних видів ансамблю, музичним театром.

Практика показує, що запропоновані методи сприяють більш якій підготовці студентів музично-педагогічного факультету до їхньої майбутньої комплексної музично-виконавської діяльності.

Останніми роками багато фахівців відзначають диспропорцію між музикою, що звучить на уроці та розмовами про неї. Наголошується, що вказана диспропорція зароджена недостатньою виконавською підготовкою майбутнього вчителя музики.

Одним із найбільш ефективних шляхів набуття вмінь і навичок музично-педагогічної діяльності є виховання студентів на власному музично-виконавському досвіді.

Організація музично-виконавської діяльності школярів має важливе значення для масового естетичного виховання, прояву та розвитку професійно-музичних здібностей дитини. У зв'язку з цим виконавська діяльність вчителя музики має великий активізуючий вплив на процес музично-естетичного розвитку особистості учня. Однак, внаслідок того, що частина студентів музично-педагогічних факультетів, по ряду причин не має досвіду публічних виступів, в них відмічається тенденція незадоволення використання можливостей виконавського мистецтва по професійному рівню в період практики.

Досвід свідчить про те, що вміння переключитись з музики на слово та з слова на музику є одним з найважливіших напрямків, що можуть в значній мірі підвищити музично-просвітницький потенціал майбутніх вчителів. Основа набутих навичок – це значне розширення репертуарної кількості музичних творів, що надають майбутньому вчителю свободу в оперуванні звуковим матеріалом.

Разом з тим, музично-просвітницька робота сучасного вчителя музики (лекції-концерти, бесіди, конкурси, вікторини) знаходяться в основному на периферії його уваги.

Вчитель музики постає перед слухачами в основному тільки як «музичний конферансьє» в кращому випадку, який коментує твори, що звучать у грамзаписі. Разом з тим, направленість інструментальної підготовки буває не спрямованою у фахове русло, обмежується в основному вивченням репертуару до чергового екзамену чи концерту класу. Тому загострення проблеми щодо впровадження організаційно-просвітницької виконавської практики в навчальний процес студентів має актуалізуватись у розробці їхніх індивідуальних навчальних планів.

Спостереження за практичною діяльністю вчителів музики, доводять, що в музично-художній освіті вирішальну роль відіграють уміння виявляти закономірності впливу музики на духовний світ учнів, закономірності з позитивним результатом. Разом з тим спостереження свідчать, що особистість вчителя музики, який виконує твір музичного мистецтва – це також сукупність особистих цінностей, ідеалів, естетичних установок. Завдяки цьому конкретна інтерпретація вчителем музичної п'єси показує слухачу особисті якості самого виконавця: можливість дати власне пояснення твору, викликати у слухачів переживання диву музичного мистецтва, що пояснює вчитель-виконавець. Тому в процесі навчання гри на інструменті забезпечується формування широкоспрямованих виконавських умінь та навичок, які здатні забезпечити в своїй сукупності і різностороннє володіння інструментом як засобом інструментального виконання, і моторикою музичного розвитку вчителя музики.

Разом з виконавською культурою в процесі інструментальної підготовки має вдосконалюватись і методологічна культура вчителя: по-справжньому високого творчого рівня викладання може досягнути лише той педагог, який наділений достатньо розвинутим діалектичним стилем мислення, здатний до об'єктивного та всебічного осмислення музично-педагогічної дійсності, до її самостійної, критичної оцінки.

З метою підвищення об'єктивності оцінки та встановлення приблизно рівних вимог при констатуванні рівня ефективності музичної підготовленості студентів були розроблені спеціальні показники критеріїв і оцінки їх музично-просвітницької творчості. Позитивна оцінка за всіма показниками даного критерія означала високий рівень ефективності, позитивна оцінка лише за деякими з них – середній рівень, негативна оцінка за всіма показниками – низький.

Показниками професійно-педагогічного інтересу вважаються

- професійно-педагогічна підготовленість студентів, тобто співвідношення рівня педагогічних знань до рівня педагогічних умінь;
- психологічна готовність до професійно-педагогічної діяльності (співвідношення рівня професійно-педагогічної підготовленості студентів до педагогічної професії).

Позитивна оцінка давалась у випадку, якщо дана форма виконавської практики дозволяла відповідно: підвищити професійно-педагогічні вміння студентів, сформувати психологічну готовність до професійної діяльності, підняти рівень активності професійно-педагогічної діяльності в школі. Показниками другого критерію вважаються вміння створити яскраву, доступну дитячому сприйняттю та відповідну авторському задуму інтерпретацію музичного твору.

Спеціальні вміння володіння технікою гри на музичному інструменті – це вміння творчо, вільно виконувати музичні п'єси в концертних умовах, долаючи негативний вплив хвилювання, пов'язаного з виступами перед шкільною аудиторією та поєднувати виконання з емоційною, образною розповіддю.

Позитивно відзначаються виступи з організаційно-просвітницької виконавської практики, яка спрямована на формування і вдосконалювання вказаних вмінь.

Показниками третього критерію є конструктивні, гносеологічні, організаторські та комунікативні вміння педагога. У відповідності з ними позитивно оцінюються форми виконавської практики, які дозволяють розвивати перелічені вміння. Серед них особливу роль відіграють комунікативні, які сприяють розвитку вербально-аналітичних вмінь: поетично, емоційно розповідати про музику, що створює певну складність для вчителя, який тільки починає свою професійну діяльність у школі.

Важливим аспектом нормування готовності до творчої самореалізації студентів у процесі освоєння організаційно-просвітницької практики є усвідомлення необхідності самопідготовки. Від ефективності процесу самопідготовки залежить якість формування необхідних вчителю знань, вмінь, навичок, оскільки самостійна робота органічно входить в навчальний процес і безпосередньо з ним пов'язана.

Якість самостійної роботи студентів проявляється в їхній педагогічній майстерності, в умінні творчо використовувати на практиці ефективну систему методів та засобів навчання. Справжній майстер той, що, застосовуючи заздалегідь здобуті методи педагогічної роботи, вносить свої власні, індивідуальні, які трансформуються частиною цілого, загального. Діяльність вчителя-музиканта загальноосвітньої школи є двічі творчим процесом. Він характеризується не тільки суто педагогічним аспектом, але й образом мислення, підвищеною емоційністю, багатством асоціативних зв'язків. У системі провідних завдань музично-педагогічних факультетів, глобальним є підготовка студента до самостійної педагогічної діяльності. Рішення цих завдань має ряд труднощів, серед яких слід визначити недостатню відповідальну підготовку до самостійної роботи. Більшість випускників музичних шкіл та педагогічних училищ не вміють самостійно працювати над новими творами, прочитати п'єсу з листа, підібрати її на слух та транспонувати. Фаховий багаж студентів страждає відсутністю зв'язку мистецтвознавських теоретичних знань з виконавською концертною практикою. В зв'язку з чим виникає необхідність активізувати організаційно-методичну виконавську підготовку студента. Специфічні функції та задачі такої важливої підсистеми, як предмети історико-теоретичного циклу сольфеджіо, теорія музики, гармонія, історія музики, аналіз музичних творів) – формують у загальній формі виховання свідомого самостійного відношення до дійсності через пізнання музичних закономірностей. Також важливе співвідношення теорії і практики при опрацюванні нових музичних інструментальних творів, що потребує певних мір для створення нових виконавських технологій і більш ефективних методів навчання. Заняття «по старинке» сьогодні вже несумісні з вимогами до життя та постановами сучасної педагогічної науки, яка вивела музичну педагогіку на новий перспективний рівень розвитку. Важлива роль надається організаційно-просвітницькій виконавській практиці. Студент в ході такої виконавської практики виступає носієм естетичних ідей, вихователем художніх смаків та світосприйняття учнів. Але виконавська практика і сама по собі є засобом виховання у студентів естетичних смаків, моральних якостей. Крім того, вона виступає складовою трудового виховання студентів, найбільшою активною формою залучення їх до практичної діяльності. Тільки засобами самовиховання виконавською працею студент може здійснити музично-естетичне

виховання школярів. Організаційно-просвітницька виконавська практика в процесі професійної підготовки студентів на музично-педагогічному факультеті виконує дві невід'ємні одна від одної функції: вдосконалення виконавської майстерності та просвітницьких вмінь. Виконавська діяльність виступає як засіб виховного та образотворчого впливу. У цьому полягає специфіка виконавської діяльності вчителя музики. Якщо у підготовці вчителя ми будемо приймати до уваги лише функцію вдосконалення технологічної майстерності, навчання буде однобічним, кінцева мета його не буде досягнута – підготовка студентів до практичної та творчої діяльності в ЗОШ. Функції організаційно-просвітницької виконавської практики визначають форми її проведення. В рамках вдосконалення інструментального виконання це академічні виступи студентів, участь у відкритих концертах. Для просвітницької виконавської діяльності характерні лекції-концерти, тематичні музичні ранки, вечори. Найбільш доступно організаційно-просвітницька функція виконавської практики виражається в позакласній роботі з школярами, що виступає як активний засіб музично-естетичного виховання. Позакласна робота є максимальною та ефективною формою проведення просвітницької виконавської практики. Тематичні бесіди про музику, лекції-концерти неформально доповнюють та збагачують матеріал шкільної програми. Тоді виконавська практика стає реальним доповненням до хрестоматійного матеріалу, не порушуючи тематизму уроків, утворює додаткові умови для музичного розвитку.

Виконавська практика включається до педагогічної практики як її складова частина. При цьому в процесі навчання слід звернути увагу на те, що виконавська діяльність – це не тільки форма спеціальної підготовки, а, перш за все, фахова підготовка до творчої виховної позакласної роботи в загальноосвітній школі.

Суттєве значення у підготовці студентів до організаційно-просвітницької виконавської практики в процесі навчання має вибір тем виступів, підбір музичного та мистецтвознавського матеріалу. Головним критерієм при виборі теми та музичного матеріалу має бути виховне значення, що відповідає дидактичним та виховним завданням; музично-естетичне значення музичних ілюстрацій; сприйняття музичних творів; врахування можливостей музично-естетичного розвитку відповідно до вікових особливостей школярів.

Отже, організаційно-просвітницька виконавська практика включає:

1. Конструктивно-педагогічні вміння: правильно визначити мету та завдання кожного виступу; відібрати та скорегувати, систематизувати музичний та літературний матеріал; структурувати просвітницький матеріал за темами заходів виконавської практики; обрати необхідну форму виступу; передбачити характер взаємодії з учнями під час виступу.

2. Навички з виховної роботи: визначити місце кожного виступу в єдиній системі виховної роботи; визначення характеру взаємозв'язку дидактичних та виховних завдань.

3. Спеціальні професійні вміння: співати та організовувати хор, ансамблі; володіти грою на музичних інструментах; поставити дитячу музичну виставу; анотувати музичний матеріал; орієнтуватися в науково-методичній літературі.

4. Технічно-виконавські навички: вільно володіти музичними інструментами; читати з листа та транспонувати; підбирати на слух інструментальні акомпанементи до мелодій пісень; навички роботи з шкільним репертуаром; вільно спілкуватися з шкільною аудиторією; володіти розвинутою, виразною культурою мовлення; дотримуватись педагогічного такту спілкування.

Студенти мають доступно для учнівської аудиторії планувати свої виступи, створювати емоційну атмосферу просвітницького заходу, активізувати зацікавленість учнів, що сприяє активному сприйняттю характеру та настрою твору, осмислення його змісту.

Висновки. Значна кількість спостережень доводить, що процес формування педагогічних умінь як основи професійної майстерності, пов'язаний з діяльністю студентів, що спрямована на необхідність самостійної реалізації фахових якостей. Таким чином, організаційно-просвітницька виконавська практика

сприяє максимальному наближенню творчої діяльності студентів до реальних умов майбутньої професійної діяльності і стає безумовним чинником розвитку професійно-педагогічних здібностей майбутніх вчителів музики.

Разом з проявом високої виконавської культури потребує вдосконалення загальна методологічна культура вчителя. Сьогодні високого творчого рівня викладання музики може досягнути лише той педагог, який наділений достатньо розвинутим діалектичним стилем мислення, здатний до об'єктивного та всебічного осмислення цілісності музично-педагогічної діяльності. Творчість є найбільшою активною формою залучення до практичної діяльності, і тільки за рахунок власного досвіду студенти можуть ефективно здійснювати музично-естетичне виховання школярів. Отже, організаційно-просвітницька практика, як чинник формування готовності до творчої самореалізації студентів музично-педагогічних факультетів, виконує функції вдосконалення виконавської майстерності з усіх видів музичної та педагогічної діяльності.

Література:

1. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КНПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.- метод. Посібник. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Кожевнікова Л.В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів і музики до музично-просвітницької діяльності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / КНПУ ім. М.Драгоманова. – К., 2003. – 18 с.
4. Падалка Г.М. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти / За ред. В.Г.Бутенка. – Херсон: ХДП, 1995. – 104 с.
5. Kemp A. Personality Differences between the Players of String, Woodwing, Brass and Keyboard Instruments and Singers. – L., 1981. – P.10-21.

The thesis analyses the problem of formation the readiness to creative self-realization of the future Music teacher.

Formation of readiness to creative self-realization is regarded as the marker of aesthetic culture of Music teacher.

The further research of questions of improvement in the profession training can be focused on the aspects of interaction of different types of art in formation the students' readiness to creative self-realization and training on the level of interdisciplinary coordination.

*В. Титаренко
м. Полтава, Україна*

ТВОРЧІ ПРОЕКТИ З УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ: ФОРМИ КОНТРОЛЮ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ОЦІНЮВАННЯ

У центрі уваги сучасної психолого-педагогічної та методичної науки перебуває проблема вивчення особливостей і можливостей особистості, умов цілеспрямованої дії на розвиток її творчого потенціалу.

Як зазначає академік С. Гончаренко: “Оцінювання здійснюється у процесі повсякденного вивчення учителем, результатів навчальної роботи учнів на уроках і дома, а також за результатами перевірки знань, умінь і навичок: усної, письмової, графічної та практичної” [1, с. 245].

Зазвичай під час контролю та оцінювання враховується повнота, свідомість і міцність засвоєння найважливішої наукової інформації, що передбачена навчальними програмами й вивчена на різних видах занять та вміннями користуватися набутими знаннями, самостійність суджень і виконання учнями або студентами проектно-технологічної діяльності.

Проектно-технологічна діяльність спрямована на досягнення мети освіти – забезпечення інтелектуального, фізичного і соціального розвитку особистості учня або студента.

Контроль та оцінювання результатів навчання студентів декоративно-прикладної творчості на факультеті технологій та дизайну Полтавського педагогічного університету здійснюється за певних дидактичних умов:

- а) об'єктивності;

б) систематичності – контроль та оцінювання результатів роботи студента здійснюється протягом семестру;

в) диференційованості при умові, коли різні сформованості знань, умінь та навичок студентів визначалися системою оцінок: „відмінно”, „добре”, „задовільно” і „незадовільно”;

г) різноманітності форм і методів контролю.

У вищих педагогічних закладах нормативно-правовими документами про організацію навчально-виховного процесу передбачений цілий ряд контрольних заходів, а саме, поточний контроль, семестровий контроль, і державна атестація.

Особливе місце у вивченні предметів циклу „Декоративно-прикладна творчість” займає практична перевірка, бо діяльність студентів на заняттях полягає головним чином у виготовленні художньо-естетичних виробів.

У процесі перевірки знань, умінь і навичок ставлять такі дидактичні завдання [6, с. 130-133]:

- установити якість знань, умінь і навичок;
- стимулювати студентів до навчальної діяльності;
- виявити хиби в організації і методиці проведення навчального процесу;
- виробляти в учнів навички самоконтролю;
- перевірка знань, умінь і навичок повинна відбуватися за розробленим заздалегідь планомі органічно вплітатися у навчальну діяльність учнів або студентів.

Перевірка знань, умінь і навичок може бути індивідуальною та фронтальною. В навчальних майстернях створюються особливо сприятливі умови для індивідуальної перевірки. Фронтальну перевірку застосовують з метою виявлення рівня правильного оволодіння групою студентів будь-яким трудовим прийомом або засвоєнням певного теоретичного положення.

Основними методами перевірки знань, умінь та навичок студентів з дисциплін “Декоративно-прикладна творчість”, “Народні ремесла України”, “Організація та методика прикладної творчості”, а також спецкурсів “Виготовлення виробів художніми техніками”, “Художнє виготовлення виробів з лози, рогози та соломи” є:

1. *Усне опитування.* Цей метод контролю заключається у постановці студентам різної складності запитань за змістом навчального матеріалу. Багаторічний досвід роботи викладачем переконливо стверджує правильність цього методу під час різних видів навчальних занять – лекціях, семінарських, лабораторно-практичних заняттях, а також індивідуальній роботі.

Під час усного опитування студенти відповідають на запитання, які стосуються теоретико-фактологічного матеріалу. Наприклад, які види орнаментів широко використовуються в українській народній вишивці? Назвіть основні функції декоративно-прикладної творчості? З цією метою нами розроблений посібник “Українські народні ремесла. Комп’ютерна програма (тести)” [5].

Репродуктивна активність студентів при такому виді опитування поєднується із логічним мисленням, умінням застосовувати набуті знання на практиці. Проаналізувавши посібник можна бачити, що багато запитань розпочинаються словами: “пояснити”, “проаналізувати”, “обґрунтувати”, “порівняти” тощо. Наприклад, “Порівняйте технологічні підвиди кераміки”, “Проаналізувати основні техніки вишивки, характерні для вишиванок Полтавщини”, охарактеризувати полтавську техніку різьби та ін.

Таке опитування, особливо на лекціях, активізує аудиторію, стимулює студентів до творчого пошуку з виготовлення художньо-естетичного завершеного виробу.

Основним завданням цього методу є повторення, систематизація і узагальнення раніше вивченого теоретичного матеріалу.

2. *Письмовий контроль.* Цей метод перевірки знань, умінь та навичок студентів дає можливість викладачу одночасно перевірити декілька підгруп студентів.

Письмова контрольна робота дозволяє викладачам більш економно використовувати навчальний час, а також перевірити уміння студентом лаконічно, послідовно і стисло висловлювати свої думки у письмовому вигляді.

Під час вивчення дисциплін циклу “Декоративно-прикладна творчість” викладачі кафедри теорії та методики трудового і професійного навчання при перевірці знань, умінь та навичок студентів поєднують ці два методи перевірки. Спочатку студент письмово відповідає на поставлені запитання, а потім в усній формі уточнює найголовніші моменти відповіді. Адже всім відомо, що під час письмового контролю відсутнє живе спілкування викладача зі студентом.

3. *Графічна перевірка.* Цей метод перевірки знань, умінь та навичок студентів використовується при вивченні таких дисциплін, як “Малюнок”, “Основи композиції”, “Писанкарство”, “Практикум з художньої обробки деревини”, “Практикум з художньої обробки тканини”. Форми перевірки знань, умінь та навичок студентів, які використовуються викладачами на нашій кафедрі є: креслення деталей виробів декоративно-прикладної творчості; схем геометричних, рослинно-геометричних і стилізованих орнаментів; побудова різного роду діаграм; інструктивно-методичних матеріалів, а сьогодні це – розробка різного роду художньо-естетичних об’єктів. Цей метод контролю сприяє розвитку пізнавальної самостійності студентів, наполегливості, вихованню старанності, сумлінності, відповідальності, вміння узагальнювати, класифікувати вивчений матеріал, просторову уяву, спеціальні художні і креслярські вміння та ін. Після графічного виконання роботи кожен студент захищає її в усній формі, проводячи співбесіду з викладачем. При цьому обов’язково є присутніми студенти всієї групи, тобто захист проходить у публічній формі. Всі графічні роботи демонструються для перегляду студентам факультету інших курсів.

4. *Практичний контроль* умінь та навичок особливо важливий при оцінюванні практичних і творчих робіт студентів. При цьому оцінюється виконання студентами певних операцій, процесів, розмічання орнаментів. Наприклад, на деревині, вимірювання параметрів виробів за допомогою контрольно-вимірювальних інструментів.

В умовах навчальних майстерень істотне значення має точність розмірів. Дослідження, проведені в 5 класі, дають можливість зробити такі висновки про вимоги точності розмічання: а) учням доступне площинне розмічання деталей прямолінійних обрисів нескладної конфігурації; б) учні можуть виконати розмічання за рисунком; застосувати розмічання по шаблону доцільно на початку навчання і для складних деталей; в) досягається точність розмічання $\pm 0,5$ мм; г) більша точність розмічання від базових поверхонь (або кромки), ніж від осевих ліній; д) такі вимоги до точності розмічання, як паралельність і перпендикулярність ліній, треба вводити не одночасно, а послідовно.

Інша вимога виготовлення виробу – це нормування часу. Воно носить дисциплінуючий вплив на студентів, привчає до економного використання часу, спонукає до раціоналізації та винахідництва. Прагнучи перевиконати норму часу, студенти вносять пропозиції щодо раціоналізації технологічного процесу, удосконалення організації праці, застосування пристроїв тощо.

Розрізняють два основні методи коригування праці: 1) розрахунково-аналітичний; 2) досвідно-статистичний.

Для шкільних майстерень більш прийнятний досвідно-статистичний метод. Нормування часу покладають на вчителя трудового навчання.

Другою вимогою виготовлення виробу є організація робочого місця. Рівень трудової культури учнів значною мірою характеризується вмінням правильно організувати своє робоче місце, а також дотримуватися правил безпеки.

5. *Тестовий контроль знань.* Це найбільш поширений метод діагностики рівня підготовки студентів, особливо зі спеціалізації “Прикладна і технічна творчість”.

Вперше випробування, яке було подібним до тестування, використовувалося ще в I тисячолітті до н.е. в Китаї.

Тести систематизують таким чином [4]:

1. Тести загальних розумових здібностей, розумового розвитку.
2. Тести спеціальних здібностей у різноманітних галузях діяльності.
3. Тести досягнень, успішності, академічних успіхів.
4. Тести для визначення певних якостей (властивостей) особистості (пам’яті, мислення, характеру та ін.).
5. Тести для визначення рівня вихованості (сформованості загальнолюдських моральних, соціальних та інших якостей).

Отже, тест – це комплекс стандартних завдань, які дають можливість об’єктивно виміряти обсяг і рівень засвоєння студентами конкретних знань, умінь та навичок.

У цьому навчальному році вченою радою університету прийняте рішення про впровадження тестового контролю під час вступу до педагогічного університету. До складу тестів, варіантів яких розроблена значна кількість, входять завдання з різних модулів навчальної програми.

Викладачами кафедри створені стандартні завдання, тобто такі, для яких може бути попередньо визначена одна відповідь.

6. Під час оцінювання творів декоративно-прикладної творчості також визначаємо його естетичну оцінку. Беручи до уваги загальні властивості естетичних оцінок – світоглядний характер, своєрідність вираження як компонента людської свідомості, єдність суб'єктивних, раціональних та емоційних моментів, а також специфічні форми виявлення оцінки у галузі художньої творчості, можна виділити два основні принципи розвитку уміння цінувати прекрасне. Це засвоєння правильної інформації про нормативно-об'єктивну енергетичну цінність предмета (або явища) і розвиток творчої активності особистості.

Визначальною в оціночній діяльності є усвідомлення інформації, яка дає можливість врахувати естетичну своєрідність предметів, об'єктивні норми оцінки, вироблені суспільною практикою людства. Вплив естетичної інформації на оціночну діяльність визначається її змістом, а освоєння її відбувається у результаті впливу різноманітних інформаційних джерел (навчальна і трудова діяльність, навколишнє середовище, природа, відносини між людьми як унікальне джерело естетичної інформації можна виділити мистецтво, творчість).

Уміння та навички, набуті у процесі оцінювання одного твору, переносяться на аналіз складнішого твору, забезпечують його сприймання на вищому рівні образного узагальнення і оцінки.

Специфіка оціночної діяльності полягає в тому, що в ній наявний елемент творчості.

Відомий педагог і композитор Д.Б.Кабалевський зазначав, що “людині властиво сприйняти світ, найрізноманітніші життєві явища крізь призму естетичну, що без сумніву пов'язано з вродженою у народі здатністю, можливо, правильніше сказати, – з потребою естетичної оцінки дійсності в цілому, а не тільки мистецтва...” [2, с. 14].

У багатьох працях учених естетична оцінка розглядається як вияв уміння розуміти, емоційно переживати і правильно визначати красу в навколишньому житті, творах декоративно-прикладної творчості.

Л.Г.Коваль класифікує оцінки учнів за трьома рівнями [3]:

– розгорнуті (спрямовані на зміст і форму, наявність одного-двох мотивів, емоційного елемента);

– односторонньо спрямовані (визначаються зміст або форма, обмеженість, мотивації);

– нерозгорнуті, немотивовані (невизначений пізнавальний або емоційний елемент).

Естетична оцінка пов'язана з особливостями розвитку сприймання особистістю, досвіду емоційного ставлення до окремого виду мистецтва, самостійно дібраних таких критеріїв, як образність, краса художніх засобів (епітетів, метафор, порівнянь) тощо. Як відомо, виховання потягу до прекрасного пов'язане з відчуттям міри, гармонії, пропорції.

Одним із методів, який розвиває оціночну діяльність у різних видах декоративно-прикладної творчості, ми вважаємо метод аналогій. Суть його полягає у порівнянні творів із засобами виразності. Метод аналогій передбачає використання прийомів, спрямованих на формування естетичних оцінок. До них належать порівняння і протиставлення, які збагачують тезаурус особистості.

Розпочинаючи вивчення естетичних оцінок, необхідно було визначити і нормативний еталон оцінки, тобто авторитетну думку вчених, мистецтвознавців. Так було виділено істотні критерії, які характеризують зміст нормативної естетичної оцінки: а) ідейно-емоційний зміст виробу, його вид та призначення; б) характер впливу виробу на особистість; в) засоби виразності виробу (форма, пропорція, гармонійне поєднання кольорів, контраст світла і тіні та ін.).

Виходячи з одержаних результатів, нами було відібрано низку характеристик, які студентки найчастіше використовували для опису художнього виробу – вишитого рушника у своїх поясненнях. Серед них є всі три призначені критерії естетичної оцінки. Наведемо приклади: “Яка краса! Яке творіння! Таку чудову роботу може виконати тільки людина, яка просвітлена чистим, ясним, дивовижним талантом”, “Цей вишитий рушник символізує наш край. Виріб виготовлений до 1100-річчя Полтави. Рушник вишитий чудовими червоними нитками, які є символом нашого краю. На вишивці зображений рослинний орнамент. Це говорить про те, що наш край багатий і різноманітний. Край рушника також оздоблені яскраво.

Посередині рушника зображена чудова квітка у горщику, яка символізує вічність. Все зображення дуже красиве і яскраво виражене. Чудова. Красива. Прекрасна, як життя”.

Отже, роль і значення естетичної оцінки творів декоративно-прикладної творчості не викликає сумнівів. Естетична оцінка є своєрідним компасом, який допомагає людству критично ставитись до творів мистецтва, озброїти його правильними критеріями пізнання суспільного значення краси навколишньої дійсності, взаємин між людьми.

Література:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – С. 245.
2. Кабалевський Д.Б. Прекрасне пробуджує добре. – К., 1978. – С.14.
3. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного. – К., 1983.
4. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед.вузов: В 2 кн. – Кн. 1. – М., 2000.
5. Титаренко В.П. Українські народні ремесла. Комп’ютерна програма (тести). – Науково-методичне видання. – Полтава: Верстка, 2000. – 112 с.
5. Тхоржевський Д.О. Методика трудового і професійного навчання та викладання загальнотехнічних дисциплін. – К.: Вища школа, 1992. – С.130-133.

*В.В. Христюк
м. Київ, Україна*

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ТУРИЗМУ

Туризм – це динамічна галузь, яка, перш за все, орієнтується на уподобання і потреби споживача.

Сучасні туристські організації класифікують за такими чинниками:
географічні: міжнародні, регіональні, національні, районні та міські;
за типом власності: державні, квазідержавні, приватні;
за функцією: регулюючі, організуючі, консультуючі, дослідницькі, видавничі, постачальницькі, навчальні, відстоюючі, професійні, торгові (врахування інтересів споживачів);
за сутністю: транспортні (повітряний, морський, залізничний автомобільний), агентства подорожей, тур оптовики, квартирні агентства, розважальні заходи;
за мотивами подорожей: комерційні, просвітницькі, благодійні. [1, с. 38]

Така розгалуженість туристських організацій зумовлює потребу у відповідному забезпеченні висококваліфікованим кадровим персоналом.

Зарубіжний досвід підготовки фахівців туризму до здійснення професійних дій свідчить, що процес професійного навчання відбувається постійно. Задля цього фірма може створювати спеціальні відділи професійної підготовки, котрі займаються опрацюванням навчальних програм відповідно до конкретних потреб і поставлених цілей. Враховуючи те, що навчання спрямовується на покращення обслуговування споживача туристських послуг, навчальні програми передбачають формування відповідних знань і умінь.

У США є 5 основних типів професійного навчання працівників сфери туризму: учнівство, ділова гра, кваліфікаційна професійна програма без відриву від виробництва і з відривом від виробництва.

Учніство – звична процедура залучення майбутнього працівника до професії. Навчальний процес зазвичай починається з опанування основними прийомами щодо виконання професійних завдань. Після чого передбачається закріплення теорії практичним показом, що і як потрібно виконувати в різних професійних ситуаціях.

Ділова гра моделює різні ситуації, типові для виробничого процесу (спеціальні методики відтворення діалогів з клієнтами).

Кваліфікаційна професійна програма дає можливість одержати офіційний сертифікат, котрий засвідчує проходження тестування з теорії і практики виконаної роботи, одержання

відповідної кількості балів. Ці тести розробляються спеціально для кожного виду робіт і є стимулом для професійного зростання працівників.

Професійне навчання без відриву від виробництва сприяє професійному зростанню працівників під керівництвом своїх менеджерів і досвідчених працівників фірми, які демонструють найбільш ефективні прийоми в організації праці, яких вони набули шляхом спроб і помилок.

Навчання з відривом від виробництва використовується в тих випадках, коли в колективі не існує відповідних спеціалістів, наприклад, з питань ефективної комунікації, формування робочого колективу, лідерства, мотивації і т.д. Для опанування цими нетехнічними питаннями запрошуються експерти зі сторони, які надають допомогу управлінському персоналу підприємства у забезпеченні потрібного рівня ефективності роботи [1, с. 363-364].

В Україні підготовку фахівців туризму здійснюють на всіх рівнях, починаючи з „контактного” персоналу, закінчуючи фахівцями рівня вищого рівня кваліфікації.

Під час реалізації туристичного продукту (будь то тур, екскурсія або заздалегідь заброньоване готельне обслуговування), як правило є розрив у часі між фактом оплати туристичного продукту й фактом його споживання. Турист як би заздалегідь, отримуючи путівку, авансує роботу обслуговуючих організацій на маршруті за посередництвом турагента й туроператора. Важливого значення тут набуває надійність туристичного продукту – тобто гарантії відповідності обслуговування заздалегідь оплаченому переліку і рівню послуг.

Сучасна стратегія підготовки кадрових ресурсів характерна стійкими тенденціями прискореного розвитку й змісту професійної підготовки. Істотна зміна інфраструктури, особливості взаємозв'язку організованого відпочинку процесами рекреації й подорожей висунули нові вимоги до професійної підготовки працівників сфери туризму.

Важливим у розвитку туристської індустрії є опрацювання сучасних концепцій технології гостинності, це, перш за все забезпечення:

- єдності технічних, технологічних і соціально-економічних процесів, створення на їхній основі інтегрованих форм навчання;
- застосування активних методів професійної підготовки;
- професійне спрямування навчального процесу;
- формування потрібного рівня практичних умінь майбутнього працівника туризму;
- ефективного розвитку творчих здібностей майбутнього фахівця;
- впровадження дистанційних форм навчання;
- орієнтацію професійної підготовки на сучасні особистісні цінності, потреби і уподобання сучасного споживача;
- ефективне використання кадрового потенціалу, матеріальних ресурсів базових підприємств;
- гнучку і мобільну підготовку кадрів відповідно до потреб підприємств галузі.

Важливе значення в дослідженні сучасних проблем професійної підготовки фахівців туризму мають наукові праці І.В. Зоріна, В.О. Квартального, В.К. Федорченко, Н.А. Фоменко та ін [2, с. 3].

Об'єктом дослідження є процес професійної підготовки фахівця туризму.

Предметом дослідження є концептуальні підходи до побудови технологій підготовки фахівців сфери гостинності.

Мета дослідження: визначення концептуальних підходів побудови технологій професійної підготовки фахівців сфери гостинності.

Разом з тим, ще недостатньо наукових досліджень, спрямованих на удосконалення концептуальних підходів щодо опрацювання сучасних технологій професійної підготовки фахівців сфери туризму.

Специфіка кожної із груп кадрового складу туризму зумовлює особливості відповідних завдань фахової освіти.

Сучасні соціально-економічні умови зумовлюють необхідність формування в кожного з працівників галузі незалежно від їх спеціалізації відповідного професійного мислення. Щорічне розширення надаваних туристам і екскурсантам послуг, інтенсифікація обслуговування туристських потоків, підвищення культури і якості туристського обслуговування й поліфункціональність туризму пред'являють нові вимоги до професійної підготовки працівників сфери туризму.

Туристська галузь нині потребує працівників, які у своїй діяльності поєднують функції керування, регулювання, обслуговування, їм мають бути властиві творчість, ініціативність, здатність взяти на себе відповідальність за результати праці, прийняти рішення щодо розв'язання нетипових професійних ситуацій.

Рівень розвитку особистісних якостей сучасного працівника туризму безпосередньо впливає на культуру і якість продукту туризму.

Застосування сучасних інформаційних технологій в обліку й звітності, організації і наданні туристських послуг зумовлює необхідність формування відповідної професійної компетентності.

Необхідно відзначити, що масове впровадження в сфері туризму комплексних форм організації праці, поєднання функціональних обов'язків потребують застосування у процесі підготовки фахівців відповідних професійних форм і методів навчання.

Отже, професійно-кваліфікаційна структура українського туризму потребує докорінних змін.

Фахівець, займаючи певне місце в професійно-кваліфікаційній структурі організації, має уміти виконувати всі види робіт щодо функціональних, посадових і кваліфікаційних вимог.

Все це дає нам можливість стверджувати, що побудова технологій професійної підготовки в сфері туризму має здійснюватися на основі діяльнісного підходу, за умови:

- швидкого реагування на запити і уподобання споживачів туристських послуг;
- гнучкості і мобільності підготовки, що забезпечує неперервний професійний розвиток кадрового потенціалу галузі.

Практика роботи в галузі туризму засвідчила, що специфіка функціональних обов'язків працівників туризму зумовлена перш за все наявністю особистісної компетентності щодо створення родинної атмосфери у розв'язанні проблем і запитів споживача, сприйнятті його проблем як особистих. Все це створює атмосферу довіри і емпатії, сприяє забезпеченню потрібного рівня якості туристських послуг.

Компетентний працівник сфери туризму – це професіонал, який:

- уміє використовувати у процесі професійної діяльності сучасні інформаційні технології;
- володіє технологіями організації і надання туристських послуг;
- здатний забезпечити конкурентноспроможність продукту праці;
- уміє налагоджувати міжособистісні контакти, розв'язувати конфліктні ситуації;
- адекватно сприймає запити та уподобання споживачів туристських послуг;
- володіє здатністю до самостійного прийняття рішень у розв'язанні типових і нетипових професійних ситуацій і проблем;
- уміє аналізувати і прогнозувати результати професійної діяльності щодо розвитку підприємства туристської галузі (розробка власних пропозицій та програм).

Особистісні якості працівника сфери туризму, це перш за все:

- активна життєва позиція в професійній діяльності;
- ентузіазм;
- висока фізична працездатність;
- здатність вислухати співрозмовника;
- чітка характеристика професійних завдань та відповідей споживача туристських послуг;
- активність і самостійність у здійсненні професійних дій, прийнятті управлінських рішень;
- мотивація до праці;
- усвідомлене розуміння особистісної відповідальності за результати праці;
- комунікабельність і адекватне сприйняття професійних ситуацій і проблем.

Отже, розрізняють не тільки професійні кваліфікаційні вимоги, а й особистісні вимоги до фахівця в сфері туризму, що, в свою чергу, потребує застосування в процесі професійної підготовки кадрового персоналу відповідних психолого-педагогічних умов навчання, врахування вищевказаного у розробці професійних модулів.

Аналізуючи вищевказане, можна дійти висновку, що розробка сучасних технологій професійної підготовки фахівців сфери туризму має передбачати:

- використання зарубіжного досвіду стосовно організації і здійснення професійної підготовки працівників сфери туризму;

- врахування особливостей професійної діяльності працівників туризму щодо комплексного опанування видами професійних робіт (мобільність і гнучкість фахівців);
- формування потрібного рівня компетентності фахівця щодо організації і надання туристських послуг;
- сприяння розвитку творчих здібностей у здійсненні професійних дій, розв'язанні складних ситуацій і проблем.

Підготовка фахівця має передбачати формування підприємницьких умінь і навичок.

Вищезазначене не вичерпує всіх аспектів розв'язання цієї важливої проблеми. До подальших наукових досліджень можна віднести: розробка форм практичної підготовки фахівців туризму на основі інтеграції з реальними умовами праці, обґрунтування психолого-педагогічних умов професійного навчання фахівця туризму.

Література:

1. Джон Р. Уокер, Введение в гостеприимство: Учебник / Пер. с англ. – М: ЮНИТИ, 1999. – 463 с
2. Федорченко В.К. Теоретичні та методологічні засади підготовки фахівців для сфери туризму. [Монографія]. За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Видавничий дім «Слово», 2004. – 472 с.
3. Фоменко Н.А. Педагогіка вищої школи: методологія, стандартизація, туристська освіта Слово. – Київ, 2005. – 215 с.

УДК 378: 053.3:5

*С.Д. Цвілик
м. Вінниця, Україна*

МАТРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ

Постановка проблеми. У здійсненні наступного переходу від навчання кресленню у школі до вивчення „Нарисної геометрії і креслення” у ВНЗ залучимо такі положення: специфічна структурованість предмета (у взаємозв'язку з природничо-математичними і спеціальними дисциплінами), накопичення достатнього досвіду діяльності (шляхом виконання пропедевтичних та типових задач), творчий характер включення набутого досвіду в процесі пошуку оптимальних варіантів (творче навчання – творчі завдання з елементами проектування; формування стратегії і тактики графічної діяльності із розвитком методології професійного мислення (використання методології активного навчання і виховання фахівця).

Наступність виявляється, коли графічні знання нижчих рівнів застосовуються, детермінізуються і розвиваються на вищих рівнях за схемою: феноменологічні знання (спостереження просторових об'єктів і їх сприймання) – аналітико-синтетичні знання (вивчення правил побудов ортогональних і аксонометричних зображень у школі, ПТНЗ, ВНЗ) – прогностичні знання (застосування теоретичних основ “Нарисної геометрії і креслення” у розв'язанні творчих задач, у вивченні фундаментальних та професійно-орієнтованих дисциплін з методикою викладання шкільного курсу “Креслення”) – аксіоматичні знання (початкова наукова діяльність студента, виконання курсових і дипломних робіт із технолого-конструкторським спрямуванням при застосуванні графічних знань і умінь).

Методологічними засадами графічної підготовки є гуманізація системи викладання і вивчення графічних дисциплін, зорієнтована на розвиток особистості у напрямі щодо: формування графічної культури учителя і розвитку індивідуальних її особливостей; створення умов для розвитку творчих здібностей; виховання у процесі навчання шляхом залучення до духовних і культурних надбань суспільства; створення системи наступних графічних знань і умінь засобами інноваційних методик і технологій навчання; розвиток просторового мислення і уявлення. Важливим аспектом поліпшення фахової підготовки вчителя є визначення наступності у змісті графічної підготовки.

Аналіз останніх досліджень. Завдання, що постають із впровадженням ступеневої підготовки вчителя, полягають у забезпеченні, з одного боку, органічної єдності природничо-математичної, фундаментальної та фахової підготовки, всебічного розвитку особистості. З іншого боку, фахова підготовка спрямована на здобуття глибоких знань, розвиток творчого мислення, здатності самостійно приймати рішення. Взаємозв'язок усіх складових професійної підготовки на кожному ступені освіти забезпечує реалізацію принципу наступності в навчанні. Наступність знань – це основа, на якій здійснюється загальна та професійна підготовка, вона відображає осмислення пройденого матеріалу на новому, вищому рівні, налагодження нових зв'язків, завдяки чому підвищується рівень засвоєння навчального матеріалу на різних ступенях освіти.

Дослідженням наступності, зокрема проблемами міжпредметних зв'язків, дидактичних основ наступності займались П.Р. Атутов, С.Я. Батишев, О.Г.Калашніков, В.С. Ледньов, Б.Ф. Райський, М.М. Скаткін, С.Г. Шаповаленко, А.А. Шибанов, в Україні – В.І. Бондар, Р.С. Гуревич, Ю.Ф.Зінковський, А.М. Кухта, О.Г. Мороз, Н.Г. Ничкало, В.Н. Мадзігон, В.О. Сухомлинський та ін. Принцип наступності відображає педагогічну вимогу поступового ускладнення навчального змісту, збільшення обсягу знань і повинен стати у професійній освіті принципом розвитку якісно нових стадій навчання. В реалізації цього принципу відображаються закономірні зміни структури, змісту навчального матеріалу і сукупності методів навчання, спрямованих на подолання суперечностей лінійно-дискретного характеру навчання.

Основний зміст роботи. Зміст графічної підготовки визначається через навчальні предмети – нарисну геометрію і креслення, що відображають різноманітні сфери технологічної культури або галузі діяльності, і його елементи – знання, вміння і навички, досвід творчої діяльності та емоційно-ціннісних відношень.

Зміст графічної підготовки вчителя зафіксований у навчальному плані (визначено належність до певного циклу дисципліну, графік навчального процесу, кількість годин на вивчення), навчальній програмі (розроблено основні напрями технології викладання графічних дисциплін, тематичний план, методичні рекомендації щодо конструювання і структурування змісту навчання графічним знанням, вмінням і навичкам), підручниках та навчальних посібниках.

У проектуванні структури змісту графічних навчальних дисциплін не завжди існуючий зміст і структура навчальних дисциплін відповідають цілеспрямованому розв'язанню виховних і розвиваючих творче мислення задач, пов'язаних з формуванням наукових переконань і інших професійно-значущих якостей особистості фахівця. Тому в процесі проектування змісту графічних навчальних дисциплін необхідно звернути увагу на таку форму змісту, що сприятиме формуванню не лише системи знань, а й системи графічних професійно значущих умінь і навичок.

Для забезпечення наступності у змісті графічних дисциплін досліджується раціональність розташування окремих розділів, тем та здійснюється аналіз змісту дисципліни на предмет забезпечення визначених цілей наступної графічної підготовки. Метою такого аналізу є виявлення дублювання і забезпечення наступності на міждисциплінарному і на внутрішньо-предметному рівні за допомогою побудови матриць внутрішньо-предметних та міжпредметних зв'язків для виявлення перетинів знань, а також їхньої часової кореляції. На основі цих матриць робиться висновок про доречність включення інформації в масив змісту графічних дисциплін.

Відповідно до цілей, задач, методики викладання і результатів вивчення курсу креслення у школі проводиться коригування змісту графічної підготовки вчителя трудового навчання у ВНЗ та визначається оновлений зміст та аспекти наступності у ньому. Коригування змісту з урахуванням довузівської підготовки повинне ґрунтуватися на засадах діалектичної єдності позитивних результатів довузівської графічної підготовки; загальнодидактичних і професійно-орієнтованих принципах навчання (науковості, наступності і безперервності, наукового дослідження, системності, самостійності у навчальному пізнанні); професійної мотивації у здобутті графічних знань і умінь.

Для визначення раціональної послідовності вивчення окремих тем з «Нарисної геометрії і креслення» скористаємось побудовою квадратної матриці міжтемних зв'язків (табл. 1).

Таблиця 1

Матриця міжтемних зв'язків „Нарисної геометрії і креслення”

№ Номери тем, розділів дисципліни „Нарисна геометрія і креслення”	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	Кількість зв'язків
	1	*	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	
2		*	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	2	4	3	3	16
3			*	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	4	2	4	3	4	15
4				*	2	2	3	4	4	3	4	4	4	4	2	4	3	4	14
5					*	2	3	3	4	4	4	4	4	4	-	4	3	3	12
6						*	2	3	4	4	4	4	4	4	2	4	3	3	12
7							*	3	3	3	3	4	4	4	-	4	3	3	10
8								*	3	3	3	4	4	4	-	4	3	3	9
9									*	3	3	4	4	4	-	4	3	3	8
10										*	3	3	3	4	-	4	3	3	7
11											*	3	4	4	3	3	2	3	7
12												*	3	4	3	4	2	3	6
13													*	4	3	4	2	3	5
14														*	3	2	-	4	3
15															*	2	2	3	3
16																*	3	4	2
17																	*	3	1
18																		*	
Всього: 147																			

Рядками матриці є базові теми, а стовпцями (вертикальними колонками) – нові теми. Заповнення матриці: рухаючись по рядку зліва направо, починаючи з першої теми, встановлюються безпосередні зв'язки і-ї теми із всіма j-темами; при виявленні зв'язку визначається ступінь проникнення і-ї теми в j-тему, виражена в рівнях навченості. Номери тем відповідають програмі. Ця операція відбувається по всім рядкам. Цифра „2” відповідає рівню „знати”, цифра „3” – вміти розв'язувати стандартні задачі, а цифра „4” – вміти розв'язувати задачі з творчим змістом. Наявність трикутної форми робочого поля матриці свідчить про правильну послідовність вивчення тем.

Визначимо загальну кількість виявлених зв'язків відповідних окремим рівням засвоєння знань (табл. 2) і представимо графічно матричну систему внутрішньопредметних (міжтемних) зв'язків на рис 1.

Таблиця 2

Кількість виявлених зв'язків відповідних окремим рівням засвоєння знань

Позначення зв'язків	Виявлені зв'язки		Рівень засвоєння знань
	Кількість зв'язків, од.	%	
Цифрою 2	40	27,2	Репродуктивний(достатній)
Цифрою 3	54	36,7	Застосування знань у розв'язанні типових задач (високий)
Цифрою 4	53	36,1	Застосування знань у розв'язанні творчих задач (творчий)
Всього	147	100	

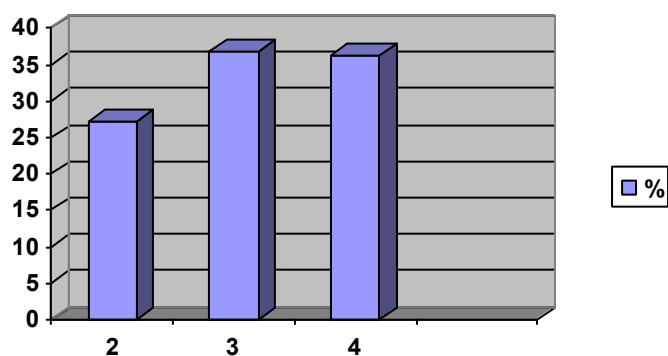


Рис. 1. Матрична система внутрішньопредметних (міжтемних) зв'язків

Проведені дослідження міжтемних зв'язків навчальної дисципліни „Нарисна геометрія і креслення” виявили не тільки правильну послідовність у вивченні окремих тем і розділів. Більшість виявлених зв'язків відповідає достатньому і високому рівню засвоєння і застосування знань, тому особливої уваги у викладанні необхідно надавати правильному відбору і постановці пізнавальних задач, помірному зростанню їх складності, поступовому формуванню системи графічних ЗУН і накопиченню досвіду творчої діяльності.

Після встановлення кількості і характеру міжтемних зв'язків викладач переходить до наступного етапу – до розробки цілей навчання по питанням кожної теми, структури знань по темі, розробки завдань різного характеру.

Для визначення раціональної послідовності вивчення питань окремої теми збудуємо матрицю внутрішньотемних зв'язків (табл. 3).

Таблиця 3

Матриця міжтемних зв'язків. Тема: Різьби і різьбові з'єднання

№	Найменування питання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Кількість зв'язків
1	Поняття про різьбу як гвинтову поверхню і способи її утворення. Види виробів з гвинтовими поверхнями	*	2	2	2	2	2	3	3	3	3	9
2	Класифікація різьб		*	2	2	2	2	2	3	3	3	8
3	Умовне зображення різьби на кресленні			*	2	3	3	3	4	4	4	7
4	Основні параметри різьби				*	3	3	2	4	4	4	6
5	Стандартизовані різьби					*	3	2	4	4	4	5
6	Нестандартизовані різьби.						*	2	4	4	4	4
7	Технологічні параметри різьби							*	3	4	4	3
8	Виконання ескізу деталі з різьбою								*	4	4	2
9	Зображення на кресленнях різьбових з'єднань									*	4	1
10	Виконання підсумкового завдання з теми										*	
Разом: 45												

Її форма і заповнення аналогічні першому випадку, тільки вздовж рядків і стовпців відкладаються питання теми. У вказаній матриці відсутні елементи розташовані нижче головної діагоналі, тобто вибрана послідовність вивчення окремих питань є правильною. Відсутність порожніх стовпців означає, що вибраний варіант вивчення теми – оптимальний. Кількість зв'язків за їхніми видами визначена за даною матрицею наведена у табл. 4.

Таблиця 4

Кількість виявлених зв'язків відповідних окремим рівням засвоєння знань

Позначення зв'язків	Виявлені зв'язки		Рівень засвоєння знань
	Кіл-сть, од.	%	
цифрою 2	14	31,1	Репродуктивний (достатній)
цифрою 3	14	31,1	Застосування знань у розв'язанні типових задач (високий)
цифрою 4	17	37,8	Застосування знань у розв'язанні нетипових задач (творчий)
Всього	45	100	

Графічно матричну систему внутрішньопредметних (міжтемних) зв'язків представлено на рис. 2.

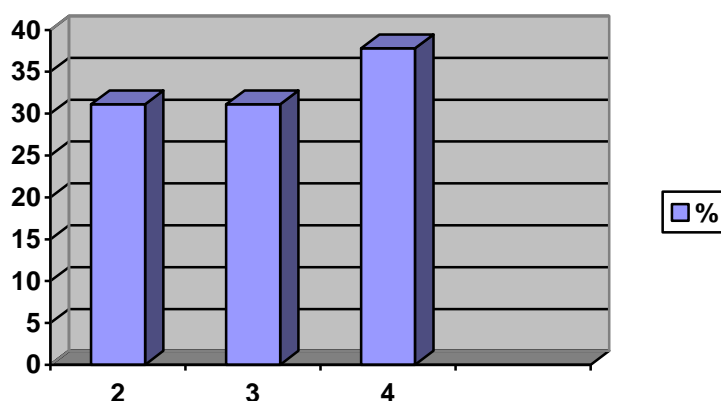


Рис. 2. Матрична система внутрішньопредметних (міжтемних) зв'язків.

Шляхом побудови матриць внутрішньотемних зв'язків виявляється оптимальний варіант змісту окремих тем з урахуванням вимог принципу наступності щодо: збагачення наступних структурних елементів попередніми; раціонального відбору (коректування) змісту, його структурування (шляхом побудови різних варіантів матриць у нашому випадку); розвитку творчого мислення (кількість завдань з творчим змістом максимальна у матриці). Наприклад, при вивченні теми „Різьба і різьбові з'єднання” розділу „Машинобудівне креслення” формування нових ціннісних орієнтацій здійснюється: через реалізацію виявлених міжтемних зв'язків теми з темами „Криві лінії”, „Поверхні”, „Проекційне креслення” і т.д.; через реалізацію міжпредметних зв'язків з природничо-математичними дисциплінами (математикою, фізикою) та спеціальними дисциплінами (різання матеріалів, верстати та інструменти, основи взаємозамінюваності і стандартизації, практикум в навчальних майстернях, технологія конструкційних матеріалів тощо). Модель міжпредметних зв'язків теми „Різьби і різьбові з'єднання” нам представляється такою, рис. 3.

Продовжимо проектування змісту графічної підготовки вчителя щодо формування вимог до базових курсів і спеціальних дисциплін шляхом побудови матриці міжпредметних зв'язків, в якій перший рядок – природничо-математичні (математика, фізика) та фундаментальні фахові дисципліни, інші рядки нумеруються за номерами тем „Нарисної геометрії і креслення”. Кожний елемент матриці відображає зв'язок даної теми з формованими курсами і зв'язок з базовими курсами (табл. 5).

Із аналізу наведеної матриці можливо визначити рівень викладання окремих тем і на основі розроблених завдань по темам визначити зміст дисципліни. Зазначимо, що у наведеній матриці загальна можлива кількість зв'язків – 162, кількість виявлених зв'язків – 136, що складає 84%. Диференціюємо зв'язки за рівнем засвоєння знань, табл. 6.



Рис. 3. Модель міжпредметних зв'язків теми „Різьби і різьбові з'єднання”

Таблиця 5

Матриця міжпредметних зв'язків „Нарисної геометрії і креслення”

Номер теми дисципліни „Нарисна геометрія і креслення”	Природничо-математичні		Спеціальні дисципліни							Кількість зв'язків	Рівень засвоєння
	А	Б	В	Г	Д	Ж	З	К	Л		
1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	9	2
2	3	3	2	2	2	2	3	4	4	9	3
3	3	0	2	0	2	3	3	4	4	7	3
4	2	0	2	0	0	0	3	4	4	5	3
5	3	2	2	0	2	2	3	4	4	8	4
6	3	2	4	3	3	3	3	4	4	9	3
7	2	0	2	0	0	2	3	4	4	6	3
8	4	0	4	0	3	3	3	4	4	7	3
9	4	2	2	0	0	2	3	4	4	6	3
10	3	3	4	3	2	2	3	4	4	9	3
11	4	3	3	2	2	3	3	4	4	9	3
12	4	3	4	3	3	3	3	4	4	9	4
13	4	3	4	3	3	3	3	4	4	9	3
14	4	4	4	4	4	4	3	4	4	9	4
15	2	4	4	3	3	4	3	4	4	9	3
16	4	3	3	4	4	0	4	3	4	8	4
17	3	0	0	0	0	0	0	0	4	2	3
18	3	0	4	4	4	4	4	4	4	8	4

Примітка: А – математика, Б – фізика, В – ПНМ, Г – ТКМ, Д – ОВЗ, Ж – Різання матеріалів, верстата та інструменти, З – Теоретична механіка і опір матеріалів, К – Деталі машин, Л – дипломне проектування або ДЕ з „Машинознавства та основ виробництва”.

Кількість виявлених зв'язків відповідних окремим рівням засвоєння знань

Призначення зв'язків	Виявлені зв'язки		Рівень засвоєння знань
	Кількість, од.	%	
цифрою 2	30	22	Достатній
цифрою 3	47	34,6	Високий
цифрою 4	59	43,4	Творчий
Всього	136	100	

Графічно матрична система виявлених міжпредметних зв'язків може бути представлена таким чином, рис. 4.

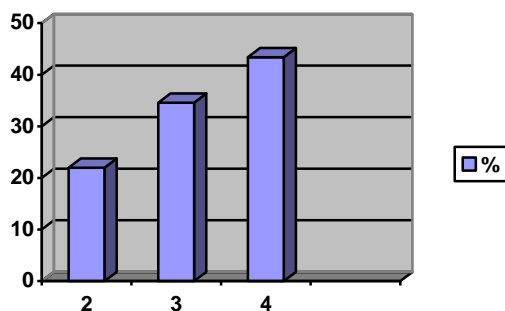


Рис. 4. Матрична система міжпредметних зв'язків.

Із аналізу матриць можливо визначити рівень викладання окремих тем і на основі розроблених завдань по темах визначити зміст дисципліни. Велика кількість виявлених зв'язків у матрицях свідчить про те, що зміст графічних дисциплін визначає зміст природничо-математичної і спеціальної підготовки вчителя і навпаки. Окрім того, кількість зв'язків і їх зміст можуть детермінізуватися і варіюватися, і тому зміст графічної підготовки повинен володіти динамічністю і здатністю до оновлення і коригування.

Психолого-педагогічний аналіз структури змісту графічних дисциплін і його інформаційного наповнення дав можливість скласти граф змісту „Нарисної геометрії і креслення”. У складанні графа нами враховані наступні умови: вивчення розділу починається з теми, що найбільше відповідає основі побудови структурно-логічної схеми курсу; побудова змісту повинна створювати оптимальні умови для формування технічного і просторово-об'єктного мислення; запропонована структура повинна відображати психологічні закономірності сприймання і засвоєння навчального матеріалу.

Така процедура побудови змісту графічних навчальних дисциплін відповідає головним критеріям добору змісту освіти, визначеним у ряді психолого-педагогічних та методичних праць, науково-педагогічних досліджень, власного досвіду роботи у ВНЗ та проведеного науково-педагогічного дослідження.

Висновки. Подальші дослідження ми вбачаємо у коригуванні змісту графічної підготовки відповідно до змін у технічних стандартах та динаміки науково-технічного прогресу, в аналізі і відборі нового матеріалу, його структуруванні, побудові нових між- і внутрішньо-предметних зв'язків. Коригування змісту у цьому аспекті пов'язане з варіацією цільового компоненту графічних дисциплін, окремих тем, графічних та інших завдань.

Література:

1. Теоретические основы содержания общего среднего образования/ Под ред.. В.В. Краевского, И.Я.Лернера. – М.: Педагогика, 1983, – 352 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. – 302 с.
3. Батаршев А.В. Преемственность обучения в общеобразовательной и профессиональной школе (теоретико-методологический аспект) / Под ред. А.П. Беляевой. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1996. – 80 с.
4. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. – 2-е изд., пере раб. – М.: Высш. шк., 1991. – 224 с.

ВЗАЄМНЕ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ У США

Для вирішення кардинальних завдань професійної підготовки та розвитку вчителів у сучасних умовах реформування, оновлення педагогічної освіти українські науковці досліджують досвід розвинених країн, зокрема США, які мають вагомий теоретичний напрацювання і значні практичні досягнення у вирішенні складних проблем сучасної педагогічної і шкільної освіти.

Останніми десятиріччями українські дослідники вивчали, зокрема, такі актуальні проблеми педагогічної освіти США, як розвиток педагогічної освіти, особливості інноваційного навчання майбутніх учителів (Т.С. Кошманова), формування педагогічної майстерності (Р.М. Роман), розвиток змісту освіти майбутніх учителів (О.І. Пономарьова), організація теоретичної підготовки та педпрактики (І.В. Пентіна), професійне становлення молодого вчителя, педагогічне наставництво (Т.Г. Чувакова).

Серед різних проблем педагогічної освіти американські науковці досліджують форми і методи професійного розвитку працюючих учителів (робота у так званих педагогічних „майстернях”, учительські академії при університетах, школи професійного розвитку, виконання магістерських програм тощо).

Метою цієї статті є висвітлення питання про так зване взаємне навчання рівних (peer coaching) у США (студентів-практикантів, інтернів, працюючих учителів), тобто тих, хто має рівний освітній статус. В Україні цей досвід США мало досліджувався. Вивчення й осмислення цієї моделі практичного навчання американських учителів з метою її можливого використання вважаємо актуальним.

Аналіз американських джерел показує, що взаємне навчання колег усе більше приходить на зміну малоефективним традиційним майстерням – коротким шкільним семінарам для „розвитку шкільного персоналу”, які спорадично все ще проводяться „для всіх” без урахування конкретних потреб та інтересів тих чи інших груп учителів [12, с. 41].

Американські дослідники зазначають, що знання та вміння, одержані вчителями в майстернях, були малоефективними в класі, оскільки, за влучним висловом знаного в США професора А. Ліберман (Колумбійський університет, місто Нью-Йорк), „один розмір підходив усім” [8, с. 594]. Про низьку ефективність роботи традиційних шкільних майстерень свідчить, зокрема, така їх оцінка: „Ніщо так багато не обіцяло і не було таким марнотратним, як тисячі майстерень..., які не привели до помітних змін у практиці” [4, с. 315].

У 1996 році авторитетна Національна комісія з питань викладання для майбутнього Америки визнала роботу шкільних майстерень неефективною і рекомендувала серед інших сучасних джерел професійного розвитку вчителів ширше використовувати взаємне навчання рівних (колег) [12, с. 86].

Американські дослідники визначають цей вид роботи вчителів як метод практичного навчання, коли пари студентів-практикантів, інтернів або працюючих, особливо молодих, учителів відвідують уроки один у одного на засадах добровільної домовленості, цілеспрямовано спостерігають за використанням тих чи інших форм і методів навчання, обговорюють проведені уроки і пропонують, де, на їх думку, потрібні альтернативні рішення тих чи інших навчальних проблем [13, с. 236].

Типовий цикл взаємного навчання включає:

1. Попередню співбесіду колег (pre-observation conference), під час якої обговорюється коротко основний зміст запланованого уроку. При цьому вчитель виділяє те, що його турбує, щоб його колега під час спостереження звернув на це увагу.

2. Спостереження уроку.

3. Обговорення, аналіз уроку у формі діалогу двох рівних колег. Учитель, який відвідав урок, зазвичай більше зупиняється на позитивних якостях уроку. Учитель, який провів урок, запитує в колеги, що, на його думку, було успішним і чому, а що можна було б зробити по-іншому.

На думку американських дослідників, такий підхід до обговорення уроку заохочує вчителя до критичного аналізу власного уроку, до співпраці, яка сприяє професійному зростанню обох учителів [10, с. 9-11].

Цей метод професійного розвитку вчителів вперше було введено у 1980 році дослідниками Б. Джойсом і Б. Шауерсом як суттєвий компонент післядипломного навчання працюючих учителів [7, с. 379]. За останні десятиріччя взаємне навчання рівних за статусом педагогів стало одним із найбільш популярних видів співпраці вчителів у США. Численні американські дослідження показують, що вчителі схвально сприймають цю форму професійного розвитку як таку, що формує чуття колегіальності та рефлексивної позиції у викладанні [9, с. 85; 10, с. 7]. За цією інноваційною моделлю навчання вчителі постійно оцінюють свою роботу і використовують своїх колег для взаємодопомоги.

Взаємини колег будуються на засадах довір'я, конфіденційності, доброзичливості та взаєморозуміння. За таких умов співпраці вчителі надають один одному дієву психологічну і професійну підтримку.

Як зазначають американські дослідники, суттєвою перевагою цього методу професійного розвитку вчителів є те, що, на відміну від офіційного аналізу уроків адміністраторами, відзив про проведений урок має радше підтримуючий, ніж атестуючий характер [11, с. 824].

Оцінюючи ефективність методу взаємного навчання колег, американські науковці і вчителі зазначають, що вчитель, який обговорює свій урок разом з рівним колегою, замість об'єкта оцінки стає суб'єктом обговорення [5, с. 62].

Американські вчителі, розповідаючи про свій досвід взаємного навчання колег, пишуть, що воно створює атмосферу довір'я і творчості, що вони охоче вчать з колегами без страху за помилки, а це є важливою запорукою успіху [6, с. 101]. Але при цьому педагоги США зазначають, що для такого навчання в них часто бракує часу.

Метод взаємного навчання рівних, як зазначалося вище, часто використовується не тільки працюючими вчителями, а й студентами-практикантами. Висвітлюючи роботу студентів-практикантів, викладачі і керівники педпрактики М. Уїнн і Дж. Кромрі (Університет Південної Флориди) зазначають, що шкільний учитель-керівник педпрактики зазвичай має багато роботи, тому, на жаль, не може відвідати багато уроків студента. Взаємне навчання рівних є однією з альтернатив забезпечення додаткової допомоги студентам-практикантам. Американські педагоги позитивно оцінюють такий досвід [13, с. 73].

Як показує наш аналіз американських джерел, на зміну традиційним формам і методам професійного розвитку вчителів у США за останні десятиріччя все більше приходять інноваційні моделі, які краще задовольняють потреби й інтереси вчителів. Серед них особливо виділяється взаємне навчання колег, характерними рисами якого є рефлексія, співпраця, колегіальність учителів. Усе це має покласти край роботі вчителя в ізоляції і, як підтверджує досвід американських учителів, суттєво поліпшує їх професійний розвиток. Ця форма роботи вчителів є одним із ефективних шляхів практичного втілення важливих ознак новітнього професіоналізму – колегіальності, співпраці, підтримки і взаємодопомоги вчителів [1, с. 15].

На завершення нашого аналізу вважаємо доцільним порівняти проаналізоване нами взаємне навчання вчителів у США з практикою взаємовідвідування уроків у закладах освіти України.

Обидва підходи є, безумовно, формами обміну досвідом, які сприяють підвищенню професійного рівня вчителів. Однак між ними є істотні відмінності.

В Україні кожен учитель чи викладач вибирає для відвідування урок будь-якого колеги, а у США зазвичай визначаються пари колег для взаємного навчання.

Українські педагоги традиційно мають робити записи про відвідані уроки в офіційному журналі. Ця інформація доступна для всіх колег і навіть стає предметом оглядового аналізу з боку керівників відповідних навчальних підрозділів. У США взаємне навчання колег будується на засадах конфіденційності.

Український учитель є насамперед об'єктом аналізу проведеного ним уроку, в той час як американський учитель стає суб'єктом обговорення свого уроку.

На відміну від українських учителів, американські колеги попередньо коротко обговорюють зміст уроку, виділяючи для цілеспрямованого спостереження ті чи інші проблеми.

На нашу думку, проаналізований нами американський досвід взаємного навчання вчителів вартий використання в Україні.

Література:

1. Пуховська Л.П. Концепції професіоналізму педагогів: порівняльний аналіз // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – № 4. – Частина 1. – Ніжин, 2002. – С. 12-15.
2. Collinson V. Staff development by any other name: changing words or changing practices?// The Educational Forum. – 2000. – 64. – P. 124-132.
3. Collinson V. and Ono Y. The Professional Development of Teachers in the United States and Japan// European Journal of Teacher Education. – 2001. – Vol. 24. – No 2. – P. 223-248.
4. Fullan M.G. with Stiegelbauer S. The New Meaning of Educational Change, 2nd edition. – New York: Teachers College Press, 1991. – P. 315.
5. Gitlin A., Price K. Teacher Empowerment and the Development of Voice. – Supervision in Transition. The 1992 ASCD Yearbook. – P. 61-74.
6. James S., Heller D. and Ellis W. Peer Assistance in a Small District: Windham Southeast, Vermont. In Supervision in Transition. The 1992 Yearbook. – P. 97-112.
7. Joyce B. and Showers B. Improving Inservice Training: The Messages of Research// Educational Leadership. – February 1980. – N 37. – P. 379-385.
8. Lieberman A. Practices That Support Teacher Development. Transforming Conceptions of Professional Learning// Phi Delta Kappan. – April 1995. – P. 591-596.
9. Neubert G.A. and Binko J.B. Using Coaching// Teacher Education Quarterly. – Winter 1992. – 19. – P. 85-95.
10. Neubert G.A. and Stover L.T. Peer Coaching in Teacher Education. The Phi Delta Kappa Educational Foundation. – Bloomington: Indiana, 1994. – P. 1-36.
11. Strother D.B., Burnett D. Peer Coaching for Teachers: Opening Classroom Doors// Phi Delta Kappan. – June 1989. – 70. – P. 824-827.
12. What Matters Most: Teaching for America's Future. Report of the National Commission on Teaching and America's Future. – New York: Columbia University, 1996. – VII; 151 p.
13. Wynn M. and Kromrey J. Paired Peer Placement with Peer Coaching to Enhance Prospective Teachers' Professional Growth in Early Field Experience// Action in Teacher Education. – 2000. – Vol. XXII. – No 2A. – P. 73-83.

This article deals with peer coaching as an innovative form of teacher training in the USA. The author analyzes the main ideas of American teacher peer coaching, its advantages over traditional teacher workshops, the way of peer coaching, comes to the conclusion that the American experience deserves attention of Ukrainian researchers and school teachers.

*Т.В. Шестакова
м. Київ, Україна*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ

Постановка проблеми у загальному вигляді. В центрі сучасного оновлення педагогічної освіти на засадах розвитку суб'єктності майбутніх педагогів лежить ідея підготовки їх до постійного професійного самовдосконалення. Проте, як свідчать результати проведеного багатоаспектного науково-практичного пошуку, реальний стан готовності студентів ВНЗ до професійного самовдосконалення є недостатнім для успішної реалізації ними функцій самоорганізації, самоосвіти, самовиховання й самоактуалізації в професії. Це вказує на необхідність суттєвої реорганізації системи професійно-педагогічної освіти в напрямку створення необхідних педагогічних умов для підготовки майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Існуючі нароби в галузі підготовки майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення (в т.ч. до самоосвіти, самовиховання та ін.) (С.Б. Єлканов,

О.Г. Кучерявий, І.Л. Наумченко, К.А. Нефедова, В.К. Скар, Р.П. Скульський та ін.) свідчать про складність і багатогранність цієї проблеми, основними аспектами якої виступають цільове спрямування, змістове насичення та методичне забезпечення зазначеної підготовки.

Метою даної статті є висвітлення основних положень розробленої автором методики формування готовності студентів педагогічних вузів до професійного самовдосконалення. Досягненню поставленої мети сприяє вирішення таких завдань, як а) виділити комплекс необхідних і достатніх педагогічних умов ефективного формування зазначеної готовності, б) охарактеризувати основні напрямки й етапи її цілеспрямованого формування, в) проаналізувати результати експериментальної апробації представленої методики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розробка цілісної *методики* формування готовності студентів педагогічних вузів до професійного самовдосконалення обумовила необхідність виділення ряду потрібних і достатніх педагогічних умов ефективного формування зазначеної готовності та побудови *організаційно-методичної системи* формуючих впливів на її розвиток і удосконалення.

Проведений науково-теоретичний аналіз даної проблеми та результатів комплексної діагностики, а також власний практичний досвід викладання у ВЗПО дозволив виділити *комплекс педагогічних умов* успішного формування готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення, головними з яких виступили особистісна зорієнтованість навчально-виховної взаємодії та посилення ціннісно-сміслової орієнтації студентів на професійну педагогічну діяльність, збагачення досвіду професійно-педагогічного пізнання і творення, самопізнання і самотворення студентів, гармонізація зовнішніх впливів і внутрішньої активності студентів, специфічність та поетапність формуючих впливів на розвиток їх готовності до самовдосконалення.

1. Особистісна зорієнтованість навчально-виховної взаємодії

Кожний студент у навчально-виховному процесі виступає як неповторна індивідуальність, виявленню і врахуванню особливостей якої найбільше сприяє особистісно-орієнтований характер взаємодії між студентами і викладачами. Таке полісуб'єктне спілкування має великий потенціал формуючого та актуалізуючого впливу на особистісне і професійне становлення майбутніх педагогів та забезпечує розвиток мотивації самовдосконалення, утвердження студентів у суб'єктній позиції, формування ціннісних орієнтирів, ідеалів високогуманної педагогічної праці. Відносини, що виникають в межах гуманістичного освітнього простору, стають вагомим виховним засобом, що допомагає студентові особисто відчувати дію принципів та ідеалів гуманістичної педагогіки, осмислити їх, завдяки чому посилюється прагнення майбутнього учителя-вихователя до їх реалізації в практиці власної професійної діяльності та усвідомлюється необхідність постійного особистісно-професійного самовдосконалення.

Реалізація цієї педагогічної умови досягається внаслідок налагодження суб'єкт-суб'єктного характеру взаємин між викладачами і студентами, забезпечення рівності їх психологічних позицій, прояву позитивного самоцінного ставлення до співрозмовника як до колеги, використання діалогічних форм навчальної взаємодії та нестандартних прийомів спілкування внаслідок відходу від суто рольових позицій, надання викладачем розвиваючої допомоги та забезпечення умов для реалізації потенційних можливостей студентів, дотримання демократичної стратегії взаємодії, створення атмосфери співробітництва, взаєморозуміння і прийняття, спілкування на основі взаємної відкритості, довіри, поваги й уваги, посилення особистісної орієнтації педагогічних впливів (в т.ч. індивідуалізація, диференціація навчання, використання методів активного соціально-психологічного навчання, прийомів оптимістичного прогнозування та ін.).

2. Посилення ціннісно-сміслової орієнтації студентів на професійну педагогічну діяльність

Ціннісно-сміслова орієнтація на педагогічну професію являє собою сукупність стійких глибоко усвідомлених і осмислених мотивів і прагнень до творчої високоякісної професійної педагогічної діяльності, комплексно відображених у педагогічній спрямованості студентів – майбутніх педагогів. В сучасних соціальних умовах значного падіння статусу і пріоритетності педагогічної професії, що призвело до зниження прагнення студентів педагогічних вузів до творчої реалізації як учителя-вихователя, стійка педагогічна спрямованість є рідкістю, проте саме вона, як свідчать результати досліджень, є визначною передумовою формування у студентів педагогічних ВНЗ готовності до професійно-педагогічного, а не лише особистісного, самовдосконалення.

Реалізація цієї педагогічної умови вимагає посилення спрямованості студентів до педагогічної діяльності завдяки ознайомленню їх із зразками високоякісної педагогічної праці (шляхом вивчення передового досвіду, перегляду відеоматеріалів про вчителів-новаторів, участі у творчих зустрічах з “Вчителями року”, спілкування з вчителями-майстрами, читання творів видатних педагогів-гуманістів та ін.) з вимогами до особистості і професійної діяльності учителя-вихователя, з провідними способами підвищення ефективності педагогічної діяльності й особистісної представленості вчителя в ній. Не менш важливою є актуалізація особистісних смислів і цінностей майбутніх педагогів щодо власної професійної діяльності з подальшим їх переосмисленням, а також налагодження суб’єкт-суб’єктної взаємодії між викладачами і студентами, в якій відбувається обмін особистісними смислами.

3. Збагачення досвіду професійно-педагогічного пізнання і творення, самопізнання і самотворення, студентів

Досвід професійно-педагогічного пізнання і творення, самопізнання і самотворення студентів складає основу їх готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення, оскільки охоплює усю сукупність набутих студентами в практиці аутопедагогічної діяльності умінь, знань, мотивів, що в подальшому забезпечують її виконання на високому рівні майстерності і продуктивності. Головним засобом збагачення досвіду професійно-педагогічного самовдосконалення студентів є їх *пізнавальна й творча* активність, що реалізується в навчально-творчій, науково-дослідній, самостійній роботі майбутніх педагогів, та *самопізнавальна й самотворча* активність, що проявляється в їх роботі по формуванню власної особистості як професіонала.

Реалізації цієї педагогічної умови сприяє активізація пізнавально-творчої та самопізнавальної і самотворчої діяльності студентів та самостійне осмислення її процесу і результатів. Основними засобами активізації *навчально-творчої* діяльності є створення проблемних ситуацій, проведення дискусій, виконання різноманітних творчих завдань (на виявлення протиріч, на винахідливість, прогнозування, оптимізацію, рецензування та ін.), використання дидактичних ігор, організація науково-дослідної діяльності студентів, а також застосування евристичних методів навчання, які забезпечують розвиток активності, самостійності й креативності студентів. Стимулювання ж *самопізнавальної й самотворчої* активності відбувається внаслідок постановки майбутніх педагогів у позицію вчителя, зіткнення їх з власними внутріособистісними протиріччями й педагогічними проблемами, проведення соціально-психологічних тренінгів професійного зростання, використання прийомів індивідуальної психологічної допомоги та ін.

4. Гармонізація зовнішніх впливів і внутрішньої активності студентів

Формування готовності до ППС базується на свідомій активності самих студентів у власному професійному становленні, яка значною мірою обумовлюється характером педагогічного впливу на неї та переходить від зовні обумовлених колективних форм до внутрішньо детермінованих індивідуально неповторних. Цілеспрямований вплив викладачів на становлення студентів як суб’єктів професійного розвитку може мати як організуючий та керуючий, так і стимулюючий та підтримуючий характер, поступова зміна якого служить вагомим чинником підвищення самостійності, ініціативності й відповідальності студентів у власному професійному зростанні. Не менш важливим є

вплив студентського колективу, що виступає, найближчим соціальним оточенням, яке стимулює індивідуальне самовдосконалення, забезпечує ефективність самопізнання і самовираження кожного студента.

Реалізація цієї педагогічної умови вимагає поступового зростання самостійності студентів в процесі професійного навчання, що досягається завдяки збільшенню частки *індивідуальних* форм навчально-виховної взаємодії та *зміні тактики педагогічних впливів* на самовдосконалюючу активність майбутніх педагогів від її організації (що передбачає виконання переважної більшості функцій менеджменту самовдосконалення з ініціативи, під контролем та за участі викладача), через керівництво (за якого відбувається часткова передача функцій менеджменту самовдосконалення до самих студентів), до супроводу (коли самовдосконалення задається і спрямовується недирижуваною системою оптимізації та базується на використанні засобів самоменеджменту). Зміна професійної позиції викладача від “транслятора” педагогічних знань і технологій, через “майстра”, який організує спільну навчальну діяльність, до “консультанта”, який проектує і підтримує пізнавально-творчу активність студентів [11, с. 130], обумовлює їх суб’єктне становлення в динаміці розвитку від “тих, кого навчають”, через “тих, хто навчається” до “тих, хто навчає”.

5. Специфічність формуючих впливів на різні компоненти готовності

Виділені компоненти готовності до ППС є відображенням певних особистісних сфер: мотиваційної, інтелектуальної та поведінкової, кожна з яких має свої специфічні особливості й закономірності розвитку. Їх врахування у побудові тактики і стратегії формуючих впливів на розвиток даного особистісного утворення обумовлює вибір відповідних педагогічних цілей і засобів у формуванні окремих компонентів готовності. Разом з тим, компоненти готовності утворюють інтегративну єдність, в якій розвиток однієї складової обумовлює підвищення рівня й усіх інших. Тому використання взаємозалежного зв’язку між компонентами може служити додатковим чинником розвитку кожного з них. Один і той же педагогічний засіб впливає на розвиток одразу декількох компонентів готовності, хоча й забезпечує підвищення одного з них найбільшою мірою.

Реалізація цієї педагогічної умови вимагає розрізнення в цілісній системі формування готовності до ППС трьох основних *напрямків* (мотивуючого, пізнавального і тренуючого, що відрізняються цільовими орієнтирами й пріоритетними засобами їх досягнення) та їх комплексну реалізацію в *цілісній* системі педагогічних впливів з поступовим наданням переваги одному з них. Завдяки використанню механізмів взаємовпливу компонентів готовності досягається посилення кожного з них через розвиток двох інших. Так, наприклад, збагачення знань в сфері самовдосконалення спричиняє не лише підвищення аутопедагогічної компетентності майбутніх педагогів, а й зростання їх мотивації самовдосконалення та розвиток аутопедагогічних умінь і навичок.

6. Поетапність процесу формування готовності

Формування готовності до ППС не є одномоментним актом, а передбачає виконання цілої послідовності навчально-виховних впливів, що забезпечують поступовий розвиток даної готовності у студентів – майбутніх педагогів. З позиції теорії цілеспрямованого поетапного формування розумових дій, що лежать в основі процесу самовдосконалення, розвиток готовності до ППС проходить ряд послідовних етапів, кожен попередній з яких готує до наступного, обумовлюючи перехід на більш високий рівень розвитку даної готовності. Поступове ускладнення навчального матеріалу і навчально-виховних завдань забезпечує формування готовності до ППС по висхідній лінії, коли кожне нове знання, уміння спирається на попереднє і виростає з нього. В ланцюгу педагогічних впливів від ефективності кожної ланки залежить увесь результат загалом.

Реалізація даної педагогічної умови вимагає виділення в системі формування готовності до ППС трьох взаємопов’язаних *етанів*: базового, основного й підсумкового, що мають свої специфічні цільові орієнтири й результати, провідні форми, методи й прийоми та забезпечують загальну динаміку розвитку готовності до ППС від посилення мотиваційно-ціннісного ядра особистості через збагачення її пізнавально-інтелектуальної сфери до активізації поведінкової. Комплекс педагогічних впливів на розвиток готовності студентів до ППС реалізується в певній

логічній послідовності, що передбачає поступове ускладнення цілей і завдань, поглиблення змісту, розширення кола засвоєного навчального матеріалу й підвищення рівня його опрацювання (від репродуктивного до творчого), зростання самостійності і творчої активності студентів в оволодінні необхідними знаннями, уміннями й навичками, завдяки чому досягається певна наступність педагогічних впливів та стійкість і міцність сформованих особистісних утворень.

Виділені педагогічні умови комплексно реалізуються в розробленій **організаційно-методичній системі** формування готовності студентів педагогічних вузів до професійного самовдосконалення, що являє собою комплекс цілеспрямованих педагогічних впливів, підпорядкованих єдиній *меті* – забезпечити розвиток у майбутніх учителів-вихователів готовності до професійного самовдосконалення.

Специфічність об'єктів педагогічних впливів (якими є окремі особистісні утворення, такі як мотивація, спрямованість, компетентність, вправність та ін.) обумовлює необхідність виділення в цілісній організаційно-методичній системі трьох основних **напрямів**: мотивувального, пізнавального та тренувального, що забезпечують цілеспрямований розвиток відповідних компонентів готовності (мотиваційно-ціннісного, когнітивно-інтелектуального та операційно-діяльнісного) і мають свої особливі *завдання, зміст, засоби* та спільні *етапи* реалізації.

Організаційно-методична система формування готовності студентів педагогічних вузів до професійного самовдосконалення

Елементи системи	Напрями		
	Мотивувальний	Пізнавальний	Тренувальний
Мета	Формування готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення		
Завдання	<ul style="list-style-type: none"> • посилення мотивації особистісно-професійного самовдосконалення; • актуалізація гуманістичної педагогічної спрямованості 	<ul style="list-style-type: none"> • формування аутопедагогічної компетентності; • розвиток професійно-педагогічної свідомості, самосвідомості, мислення 	<ul style="list-style-type: none"> • підвищення аутопедагогічної вправності; • розвиток аутопедагогічної креативності
Зміст	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>досвід емоційно-ціннісного ставлення до професійно-педагогічного самовдосконалення</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>досвід пізнавальної діяльності в сфері професійно-педагогічного самовдосконалення, зафіксований у формі аутопедагогічних <u>знань</u> та розвинутої свідомості, самосвідомості, мислення</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>досвід виконання усталених способів ППС, закріплений у формі аутопедагогічних <u>умінь</u>;</i> ▪ <i>досвід творчої діяльності в сфері особистісно-професійного зростання майбутніх педагогів</i>
Засоби	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>методи формування свідомості: розповідь, бесіда, диспут, приклад та ін.</i> ▪ <i>методи соціально-психологічного навчання: тренінги та ін.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>словесні методи: лекція, доповідь та ін.,</i> ▪ <i>частково-пошукові методи: евристичні та ін,</i> ▪ <i>методи стимулювання інтересу до пізнання: навчальні дискусії, пізнавальні, ділові, рольові ігри та ін.,</i> ▪ <i>методи соціально-психологічного навчання: тренінги та ін.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>практичні методи навчання: репродуктивні й творчі вправи та ін.;</i> ▪ <i>методи організації діяльності: тренування, випробування та ін.;</i> ▪ <i>методи стимулювання: заохочення та ін.;</i> ▪ <i>методи соціально-психологічного навчання: тренінги та ін.</i>
Етапи	Базовий		
	Основний		
	Підсумковий		
Результат	сформована готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення		

Мотивувальний напрямок формуючих впливів спрямовується на розвиток мотиваційно-ціннісного ядра особистості як провідного чинника самовдосконалення майбутнього педагога. Його основними **завданнями** виступають посилення мотивації особистісно-професійного самовдосконалення й актуалізація гуманістичної педагогічної спрямованості студентів ВЗПО. Цьому сприяє реалізація таких супутніх завдань, як забезпечення продуктивного життєвого і професійного самовизначення майбутніх учителів-вихователів, розвиток їх педагогічної спрямованості, формування високих життєвих та професійних ідеалів, розвиток суб'єктності студентів на основі формування у них нового ставлення і *до власного навчання й виховання*, як до діяльності з самоосвіти й самовиховання, і *до себе* як суб'єкта життя, діяльності, власного особистісного і професійного розвитку; і *до професійної діяльності* як сфери творчої самореалізації.

Основний **зміст** мотивуючого напрямку формуючих впливів складає *досвід емоційно-ціннісного ставлення* до педагогічної праці, педагогічної професії, особистості педагога, до його особистісного і професійного самовдосконалення, що базується на знаннях про специфіку педагогічної діяльності і вимоги до особистості вчителя-вихователя, до якості його професійної праці, про самовдосконалення, його цілі, засоби і результати, про високі зразки педагогічної праці, про специфіку педагогічної професії, її позитивні й негативні сторони та ін. Цей зміст відображений у наявних нині чисельних посібниках і методичних розробках з питань теорії педагогічної праці, яскравими прикладами яких є підручник "Педагогічна майстерність" (за редакцією І.А.Зязюна), навчальний посібник з Основ педагогічної творчості вчителя (автор С.О.Сисоєва), хрестоматія "Педагогічна творчість і майстерність" (укладач Н.В.Гузій), різноманітні методичні посібники (розроблені викладачами кафедр педагогічної майстерності, творчості з Полтави, Києва, Ніжина, Миколаєва, Сум та ін.), що дають змогу ознайомитись з ознаками і провідними чинниками високоякісної праці педагога та провідними шляхами її досягнення. Вони складають основу викладання відповідних навчальних курсів з "Основ педагогічної майстерності", "Основ педагогічної творчості", "Основ педагогічного професіоналізму", а також "Вступу до педагогічної професії", в яких широко висвітлюються питання особистісного зростання педагога в професії.

Головним **засобом** мотивуючого напрямку педагогічних впливів виступає використання *методів формування свідомості*: розповіді (що сприяє поповненню знань про норми поведінки і діяльності вчителя, виробленню відповідних понять і адекватного ставлення до професійних та непрофесійних проявів педагога), бесіди (що забезпечує осмислення і поглиблення отриманих знань в ході активного обміну думками, співвіднесення їх з власним досвідом), диспуту (що спонукає до вироблення стійких переконань у процесі їх активного відстоювання в полеміці, боротьбі протилежних думок), прикладу (що допомагає закріпити в цілісному образі сукупність норм і правил поведінки та діяльності, що стають зразками для наслідування й активізують прагнення їх реалізації у власному професійному житті), а також *методів соціально-психологічного навчання*: тренінгів (в ході яких активно формується і проявляється власна позиція студентів щодо свого професійного навчання, педагогічної діяльності, особистісно-професійного самовдосконалення) та ін.

Пізнавальний напрямок формуючих впливів спрямовується на збагачення інтелектуальної сфери особистості, його головними **завданнями** є формування аутопедагогічної компетентності та розвиток професійно-педагогічної свідомості й самосвідомості, мислення, що передбачає зокрема збагачення знань студентів про психологічні закономірності і механізми особистісного та професійного зростання педагога, розвиток уміння аналізувати педагогічну діяльність в комплексі її особистісних чинників, передумов та наслідків, уміння використовувати психолого-педагогічні знання для реалізації цілей самовдосконалення, розвиток рефлексії педагога та ін.

Основу **змісту** пізнавального напрямку педагогічних впливів складає *досвід пізнавальної діяльності*, відображений у знаннях про сутність і специфіку професійно-педагогічного самовдосконалення, його цілі, завдання, зміст, засоби, результат, про основні механізми й закономірності професійного зростання педагога, та в розвинутих

на цій основі свідомості, самосвідомості, мисленні майбутніх педагогів. Цей зміст представлений у малочисельних посібниках і методичних розробках [2; 3; 4; 6; 7; 8; 9 та ін.], що висвітлюють окремі аспекти проблеми професійного самовдосконалення педагога та переважно мають науковий характер, недостатньо адаптовані до роботи зі студентами та малодоступні для широкого використання. Вони складають основу для читання окремих тем в руслі традиційних курсів педагогіки, психології, педагогічної майстерності, вступу до педагогічної професії/спеціальності, а також окремих спецкурсів, присвячених питанням професійного зростання педагога, його акмеологічного розвитку-саморозвитку, життєтворення та ін.

У виборі **засобів** для реалізації цілей і змісту пізнавального напрямку формуючих впливів перевага надається освітнім методам, зокрема *словесним*: лекції (що надає систематизований опис складних явищ, об'єктів, процесів з теорії самовдосконалення, наявних між ними зв'язків і залежностей), доповіді (що забезпечує послідовне й емоційне повідомлення знань) та ін.; *частково-пошуковим*: евристичним (що стимулюють самостійний пошук інформації в ході вирішення проблемних завдань під керівництвом викладача); *методам стимулювання інтересу до пізнання*: навчальним дискусіям (в яких в ситуації пізнавального спору, наукової суперечки студенти обмінюються новими знаннями, уточнюють власну позицію, усвідомлюють багатогранність проблеми, що вирішується), пізнавальним, діловим, рольовим іграм (завдяки яким у студентів активно формується власна професійна й особистісна позиція, до прояву якої їх стимулює ситуація гри); *методам соціально-психологічного навчання*: тренінгам (в яких здобувається практичне знання, народжене з власного досвіду завдяки його осмисленню й узагальненню) та ін.

Тренувальний напрямок педагогічних впливів спрямовується на розвиток поведінкової сфери особистості, його пріоритетними *завданнями* є формування аутопедагогічної вправності та розвиток аутопедагогічної креативності майбутніх педагогів, і зокрема розвиток пізнавальних, самопізнавальних, творчих і самотворчих, а також самоорганізаційних умінь майбутніх педагогів, збагачення їх досвіду творчої освітньої, педагогічної та самовдосконалюючої діяльності.

Основу **змісту** тренуючого напрямку формуючих впливів складають *досвід виконання усталених способів* самовдосконалення, закріпленій у формі аутопедагогічних умінь, та *досвід творчої діяльності* в сфері особистісно-професійного самовдосконалення майбутніх педагогів, проявлений у не стимульованій ззовні пізнавально-творчій активності студентів у напрямку власного професійно-педагогічного зростання. Цей зміст відображається у різноманітних практикумах та методичних рекомендаціях [1; 5; 10; 12 та ін.], що містять багато цінних рекомендацій, вправ, тренінгових завдань, складених на допомогу студентам у їх професійному зростанні та зорієнтованих на комплексне використання в ході проведення навчальних занять з відповідних курсів та спецкурсів з метою розвитку у студентів необхідних умінь та навичок для реалізації цілей їх особистісно-професійного самовдосконалення. Великі можливості для висвітлення окресленого змісту мають і методичні матеріали до проведення педагогічних практик в разі їх спрямування на забезпечення професійного самовдосконалення студентів-практикантів.

Серед провідних **засобів** тренуючого напрямку педагогічних впливів особливого значення набувають *практичні методи навчання*: репродуктивні та творчі вправи (що сприяють виробленню необхідних аутопедагогічних умінь на основі засвоєних знань) та ін.; *методи організації діяльності*: тренування (в ході якого аутопедагогічні уміння закріплюються на рівні навичок та збагачується досвід діяльності по самовдосконаленню шляхом багаторазового повторення певних дій в стандартних та змінних умовах), випробування (що забезпечує перевірку і закріплення особистісних якостей, професійних умінь та аутопедагогічних навичок в процесі їх реалізації в ході педагогічної практики), керівництво самостійною діяльністю (в т.ч. науково-дослідною діяльністю студентів, що найбільш повно відповідає специфіці професійного самовдосконалення як виключно самостійної активності та забезпечує її систематичний, комплексний прояв) та ін.; *методи стимулювання*: заохочення (що завдяки вираженню

оптимістичного прогнозу та позитивної оцінки діяльності й особистості студентів спонукає їх до конкретних дій по самовдосконаленню, вселяє впевненість у свої сили, збуджує почуття власної гідності й відповідальності) та ін.; *методи соціально-психологічного навчання: тренінги* (в яких навчальна група допомагає виробити певні аутопедагогічні уміння й навички, сама виступаючи в ролі то суб'єкта, то об'єкта самовдосконалення) та ін.

Поряд із специфічністю слід відзначити і тісну взаємодію й взаємозалежність виділених напрямків педагогічних впливів, що комплексно реалізуються на усіх *етапах* формування готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення з наданням пріоритетності одному з них.

Так на **першому (базовому)** етапі відбувається усвідомлення студентами значення самовдосконалення педагога у його професійній діяльності та посилюється їхній інтерес до педагогічної професії шляхом ознайомлення з її особливостями та основними вимогами до особистості й діяльності вчителя-вихователя (основною формою його реалізації виступає курс “*Основи педагогічної творчості*”), пріоритет надається мотивуючому напрямку формуючих впливів.

Другий (основний) етап спрямовується на оволодіння студентами теоретичними та емпіричними знаннями з основ професійно-педагогічного самовдосконалення та розвиток необхідних для його реалізації умінь і навичок, особистісних передумов і якостей (досягненню цих цілей сприяє спеціально розроблений і впроваджений *спецкурс “Основи професійно-педагогічного самовдосконалення”*), пріоритет надається пізнавальному напрямку формуючих впливів.

Третій (підсумковий) етап забезпечує реалізацію актуалізованих мотивів, набутих аутопедагогічних знань, умінь і навичок, розвинутих особистісних рис і якостей в практиці власного професійно-педагогічного самовдосконалення (ці завдання вирішуються в ході *керівництва педагогічною практикою* студентів), пріоритет надається тренуючому напрямку формуючих впливів.

Характеристика провідних етапів формування готовності студентів педагогічних ВНЗ до професійного самовдосконалення

Етапи Характеристика етапів	I етап Базовий	II етап Основний	III етап Підсумковий
Мета	посилити мотивацію ППС, ознайомити з феноменом професійного зростання педагога, сформувані базові знання й уміння в сфері ППС	поглибити й систематизувати знання студентів про сутність і зміст ППС, розвинути необхідні аутопедагогічні уміння й навички	підвищити аутопедагогічну активність студентів; забезпечити набуття й осмислення ними власного досвіду професійно-педагогічного самовдосконалення
Пріоритетний напрямок	мотивуючий	пізнавальний	тренуючий
Організаційна форма	Курс “Основи педагогічної творчості”	Спецкурс “Основи професійно-педагогічного самовдосконалення”	Педагогічна практика
Зміст	теорія педагогічної праці	теорія професійно-педагогічного самовдосконалення	практика професійного самовдосконалення в ході педагогічної діяльності

Основні форми взаємодії	<i>колективні</i>	<i>групові</i>	<i>індивідуальні</i>
Тактика педагогічного впливу	<i>організація</i> діяльності студентів по самовдосконаленню	<i>керівництво</i> діяльністю студентів по самовдосконаленню	<i>супровід</i> діяльності студентів по самовдосконаленню
Педагогічний результат	підвищення педагогічної спрямованості студентів; посилення їх пізнавально-творчого інтересу до педагогічної проблематики та до особистісно-професійного зростання вчителя; усвідомлення провідних ознак та способів досягнення високої якості педагогічної праці	сформованість аутопедагогічних знань і умінь студентів; розвиненість їх інтелектуальної здатності до ґрунтовного осмислення й переосмислення основних ознак і особливостей педагогічної дійсності, власної особистості та професійної діяльності.	підвищення аутопедагогічної креативності студентів; збагачення й осмислення власного досвіду професійно-педагогічного самовдосконалення в умовах реальної педагогічної дійсності

Результатом представленого комплексу цілеспрямованих педагогічних впливів на студентів – майбутніх учителів-вихователів є сформована у них готовність до професійно-педагогічного самовдосконалення.

Розроблена авторська методика поетапного формування готовності студентів педагогічних вузів до професійного самовдосконалення набула свого **експериментального апробування** під час спеціально організованого формуючого експерименту, що проводився на базі Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (м. Київ) протягом 1999-2005 навч. років.

Представлені у таблиці результати апробації розробленої методики свідчать про значну динаміку зміни рівнів готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення у студентів *експериментальних* груп (у яких суттєво зменшився низький рівень готовності – з 59% до 2% – і відповідно зросли середній та високий) порівняно до студентів *контрольних* груп (в яких ця динаміка є значно меншою – лише з 57% до 42%).

Динаміка зміни рівнів готовності студентів до професійно-педагогічного самовдосконалення (у %)

Рівні готовності до професійно-педагогічного самовдосконалення	Контрольні групи		Експериментальні групи	
	На початку експерименту	Наприкінці експерименту	На початку експерименту	Наприкінці експерименту
Високий	4	8	6	37
Середній	39	50	35	61
Низький	57	42	59	2

Висновки. Зафіксована успішність формування готовності студентів до професійно-педагогічного самовдосконалення переконливо доводить педагогічну доцільність розробленої методики формування зазначеної готовності; кількісний та якісний аналіз результатів експериментальної роботи свідчить про ефективність виділених педагогічних умов та побудованої організаційно-методичної системи формування готовності майбутніх педагогів до професійного самовдосконалення у процесі їх професійної підготовки. Разом з тим подальшого наукового пошуку потребують питання, пов'язані з урахуванням індивідуальних особливостей готовності

студентів до професійно-педагогічного самовдосконалення в процесі її формування, а також залученням до реалізації цієї мети початкових ланок професійної освіти.

Література:

1. Гаджиева Н.М., Никитина Н.Н., Кислинская Н.В. Основы самосовершенствования: Тренинг самосознания. – Екатеринбург: Деловая книга, 1998. – 144 с.
2. Кучерявый А.Г. Организация самовоспитания будущих дошкольных педагогов и учителей начальной школы: Учеб. пособие. – К., 1997. – 152 с.
3. Лобейко Ю.А. Дидактические основы творческого развития и саморазвития педагога. – М.: АПК и ПРО Минобразования РФ, 1999. – 146 с.
4. Лосева Н.М. Самовдосконалення викладача: Навч.-метод. пос. – Донецьк, 2004. – 300 с.
5. Лукашевич Н.П. Теория и практика самоменеджмента: Уч. пос. – К., 1999. – 359 с.
6. Наумченко И.Л. Самообразование будущего учителя. – Саранск, 1974. – 261 с.
7. Нефедова К.А. Самообразование учителя общеобразовательной школы: Уч. пос. для руководителей школ. – Омск, 1984. – 64 с.
8. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. – М., 1991. – 287 с.
9. Степанова Т.И. Профессиональное развитие и саморазвитие учителя физики. – М.: Прометей, 2001. – 206 с.
10. Панкратов В.Н. Искусство управлять собой: Практ. руководство. – Москва, 2000. – 256 с.
11. Педагогическое образование //Педагогическая энциклопедия / Ред. И.А. Каиров. В 4-х т. – Т.2. – М.: Сов.энциклопедия, 1965. – С. 129-132.
12. Романовский А.Г., Пономарев А.С., Михайличенко В.Е. Саморазвитие личности и механизмы ее самоактуализации: Уч.-мет. пособие – Х.: НТУ ХПИ, 2002. – 75 с.

The author's methods of stage-by-stage formation of readiness of future teachers to professional-pedagogical self-improvement is described in the article.

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

<i>О.В. Маишталер, Ю.Л. Хом'яківський, м. Вінниця, Україна</i> МЕТА, ЦІЛЬ І ЦІЛЕПОКЛАДАННЯ – БАЗОВІ КАТЕГОРІЇ ПЕДАГОГІКИ.....	3
<i>О.В. Шестопалюк, м. Вінниця, Україна</i> СТРУКТУРА Й ЗМІСТ ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ.....	8
<i>О. Щербак, м. Київ, Україна</i> ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ДО ТВОРЧОГО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	14

РОЗДІЛ 2

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

<i>І.О. Бойко, м. Бердянськ, Україна</i> РОЛЬ ТЕХНІЧНОГО МИСЛЕННЯ ЯК НЕВІД'ЄМНОЇ СКЛАДОВОЇ СПРИЙНЯТТЯ СВІТУ ТЕХНІКИ.....	21
<i>Т.Р. Браніцька, м. Вінниця, Україна</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕРЕСУ ДО НАРОДНО-ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО ВИКОНАВСТВА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	26
<i>Г.Р. Гавришак, В.З. Понятишин, м. Тернопіль, Україна</i> ДІАГНОСТИКА ПІЗНАВАЛЬНОГО ІНТЕРЕСУ ДО ГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ...	32
<i>С.П. Гвоздий, г. Одеса, Україна</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНІЮ У ДІТЕЙ НАВЬКОВ БЕЗОПАСНОЇ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТІ.....	38
<i>Н.Г. Гуз, м. Київ, Україна</i> ПЕДАГОГІЧНЕ КЕРІВНИЦТВО ПРОЦЕСОМ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ ІНТЕРЕСУ ДО МУЗИЧНОГО ВИКОНАВСТВА.....	42
<i>Н.А. Залізівська, О.В. Пшеничнюк, м. Вінниця, Україна</i> ОСВІТЯНСЬКО-ПРОФЕСІЙНА ОРІЄНТАЦІЯ ВИПУСКНИКІВ ШКІЛ.....	47
<i>Ю.Ю. Іваньо, м. Тернопіль, Україна</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ УЧНІВ 8-9 КЛАСІВ ДО ВИБОРУ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЇ.....	50
<i>Т.М. Кривошея, м. Вінниця, Україна</i> АКТИВІЗАЦІЯ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ МИСТЕЦТВА.....	55
<i>О.І. Матяш, І.О. Дьогтева, м. Вінниця, Україна</i> ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ТА УМІНЬ УЧНІВ З ГЕОМЕТРІЇ.....	59
<i>Л.І. Пташнік, м. Кам'янець-Подільський, Україна</i> ТЕХНІЧНА ТВОРЧІСТЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА УРОКАХ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ.....	62
<i>І.В. Савчук, м. Вінниця, Україна</i> ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНИХ СМАКІВ У УЧНІВ 5-9 КЛАСІВ НА УРОКАХ ОБСЛУГОВУЮЧОЇ ПРАЦІ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДЕКОРАТИВНО- УЖИТКОВОГО МИСТЕЦТВА.....	67
<i>А.О. Тіняков, м. Харків, Україна</i> ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ УЧИЛИЩ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ (УФК).....	71

<i>О.О. Федун, м. Вінниця, Україна</i>	
ВИКЛАДАННЯ РІДНОЇ МОВИ В РЕЖИМІ ІНТЕРАКТИВНОСТІ.....	79
<i>Н.В. Чорна, м. Вінниця, Україна</i>	
ПРО НАПИСАННЯ ТЕСТІВ-ЕСЕ У СУЧАСНІЙ АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЦІ.....	82
<i>В.В. Юрженко, м. Київ, Україна</i>	
ПСИХОЛОГО–ПЕДАГОГІЧНІ ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ “ТЕХНОЛОГІЯ” ТА ЇХНЕ ІНСТРУМЕНТАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ В УМОВАХ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	88

РОЗДІЛ 3 ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ СТУПЕНЕВОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

<i>Бекір Адабашев, м. Сімферополь, АРК Крим</i>	
МОЖЛИВОСТІ УНІФІКАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНИХ ПРОФЕСІЙ МЕХАНІЗОВАНОЇ ПРАЦІ.....	94
<i>В.І. Баглай, м. Харків, Україна</i>	
УДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СПЕЦІАЛІСТІВ У ПТНЗ ЗАЛІЗНИЧНОГО ПРОФІЛЮ ШЛЯХОМ РОЗРОБКИ ТА ЗАСТОСУВАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ТА ДРУКОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ ВИДАНЬ.....	100
<i>О.В. Герасімова, м. Вінниця, Україна</i>	
ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ВИВЧЕННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ.....	102
<i>Г.Б. Гордійчук, м. Вінниця, Україна</i>	
ВИКОРИСТАННЯ ПРОЕКТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПТНЗ.....	106
<i>Л.П. Громова, Л.В. Жиліна, м. Вінниця, Україна</i>	
З ДОСВІДУ РОЗРОБКИ ЕЛЕКТРОННОГО НАВЧАЛЬНОГО ПОСІБНИКА З ІСТОРІЇ УКРАЇНИ.....	112
<i>В.Д. Давидова, м. Київ, Україна</i>	
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ В ГУРТКАХ НАРОДНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ ШВЕЦІЇ.....	117
<i>М.Ю. Кадемія, м. Вінниця, Україна</i>	
ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ І СТУДЕНТІВ.....	122
<i>С.С. Кізім, м. Вінниця, Україна</i>	
ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ МОДЕЛЕЙ У ВИВЧЕННІ ФІЗИКИ.....	126
<i>А.П. Кобися, м. Вінниця, Україна</i>	
ПРОФЕСІЙНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ ПТНЗ.....	129
<i>В.М. Кобися, м. Вінниця, Україна</i>	
ВИКОРИСТАННЯ VISUAL BASIC SCRIPTING EDITION ДЛЯ ПРОЕКТУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	132
<i>К.В. Кравченко, м. Київ, Україна</i>	
ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНО-ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ.....	135
<i>О.Е. Марковская, г. Симферополь, Украина</i>	
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ У УЧАЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗНАНИЙ И УМЕНИЙ.....	139
<i>О.С. Микитенко, м. Київ, Україна</i>	
ОРГАНІЗАЦІЯ КАДРОВОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ТЕХНІЧНИХ УЧИЛИЩ УКРАЇНИ (1954-1986 рр.).....	144

<i>Г.Л. Омельченко, г. Симферополь, Україна</i> ПЕДАГОГІЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОТБОРЕ И СТРУКТУРИРОВАНИИ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ ШВЕЙНОГО ПРОФИЛЯ.....	150
<i>Л.Г. Сергієнко, О.М. Данильчук, М.І. Сергієнко, м. Красноармійськ, Україна</i> ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ АВТОМАТИЗОВАНИХ НАВЧАЛЬНИХ СИСТЕМ.....	157
<i>Н.О. Талалуєва, м. Київ, Україна</i> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ.....	161
<i>Н.Т. Тверезовська, м. Київ, Україна</i> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-МАТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ В ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	165
<i>С.Ю. Тозюк, м. Вінниця, Україна</i> ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕМЕНТІВ КОМП'ЮТЕРНОГО МОДЕЛЮВАННЯ В НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	170
<i>Л.М. Турченко, м. Полтава, Україна, Т.Л. Савустьяненко, м. Донецьк, Україна</i> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ БРИГАДНІЙ ОРГАНІЦІЇ РОБОТИ.....	176
<i>О.М. Чорна, м. Київ, Україна</i> РОЛЬ ФАНТАЗІЇ У СТАНОВЛЕННІ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	179

РОЗДІЛ 4

РОБОТА ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ І-ІІ РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ В УМОВАХ ІНТЕНСИФІКАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ

<i>Л.О. Головенко, м. Вінниця, Україна</i> ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВИХ ІГОР ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	185
<i>Л.І. Джулай, м. Львів, Україна</i> ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ТА ОЦІНКИ РЕЗУЛЬТАТУ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	189
<i>А.І. Лавров, м. Симферополь, Україна</i> ПОГЛЯДИ НА ГУМАНІСТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕРЕБУДОВИ „ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ” У ТЕХНІЧНІЙ ОСВІТІ.....	194
<i>В.В. Полуда, м. Київ, Україна</i> СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ГОТЕЛЬНОГО ГОСПОДАРСТВА.....	197
<i>Г.А. Чепурний, м. Вінниця, Україна</i> МНЕМОТЕХНІКА НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ.....	200

РОЗДІЛ 5

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ТА ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДИК НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ІІІ-ІV РІВНІВ АКРЕДИТАЦІЇ

<i>М.І. Адаманов, м. Симферопіль, Україна</i> ДЕЯКІ НОВІТНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ТА МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ КУРСУ „ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА” В КРИМСЬКОМУ ІНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ.....	206
--	-----

<i>В.М. Андріанов, Р.С. Гуревич, м. Вінниця, Україна</i> ПІДРУЧНИК ЯК ОСНОВА ІННОВАЦІЙНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ Рецензія на підручник М.П. Воловика Фізика: Для університетів. – К.: Ірпінь: Перун, 2005. – 864 с.....	209
<i>Ю.О. Бардашевська, м. Вінниця, Україна</i> МОДЕЛЮВАННЯ У НАВЧАННІ СТУДЕНТІВ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОЗВІЛЛЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	214
<i>Г.П. Бахтіна, м. Київ, Україна</i> ТРАНСДИСЦИПЛІНАРНІ СТУДЕНТСЬКІ ПРОЕКТИ – РЕАЛЬНИЙ ШЛЯХ ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ТА ФАХІВЦЯ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	218
<i>О.О. Безносюк, В.Є. Лукін, м. Київ, Україна</i> КОНЦЕПЦІЯ СТВОРЕННЯ ДИСТАНЦІЙНОГО КУРСУ «ОСНОВИ ПОБУДОВИ АСУ РТВ ПС».....	222
<i>А.В. Бичок, м. Тернопіль, Україна</i> РОЛЬ ІНТЕРНЕТУ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ МІЖНАРОДНОГО БІЗНЕСУ І МЕНЕДЖМЕНТУ.....	228
<i>О.М. Галус, м. Хмельницький, Україна</i> РОЗВИТОК ФАХОВОЇ СПРЯМОВАНОСТІ СТУДЕНТА ЯК УМОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....	232
<i>В.С. Гаркушевський, м. Вінниця, Україна</i> ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ І ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У СИСТЕМІ ТРУДОВОГО НАВЧЕННЯ....	238
<i>О.М. Гомонюк, м. Хмельницький, Україна</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА.....	242
<i>Р.М. Горбатюк, І.Б. Луцик, м. Тернопіль, Україна</i> ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ.....	247
<i>С.В. Доцин, м. Вінниця, Україна</i> З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ.....	252
<i>К.В. Дубич, м. Рівне, Україна</i> КОМПЛЕКС ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТУ НА ОСНОВІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ.....	254
<i>Г.Я. Дутка, м. Львів, Україна</i> ПРИНЦИП ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ У МАТЕМАТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМИ.....	260
<i>Л.П. Євтушик, м. Ніжин, Україна</i> ПІДГОТОВКА СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ У ДУАЛЬНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ.....	265
<i>О.В. Зосименко, м. Суми, Україна</i> ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	269
<i>Т.Ш. Ібрагимов, г. Симферополь, Україна</i> ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ТЕСТИРОВАНИЯ ПРИ МОДУЛЬНО- РЕЙТИНГОВОМ ОБУЧЕНИИ.....	273
<i>О.Ю. Казанцев, А.А. Каленський, Ю.Г. Бондаренко, м. Київ, Україна</i> ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ВІЙСЬКОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	280
<i>О.О. Калигаева, г. Краматорск, Украина</i> МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КУРСА «ОСНОВЫ ПРОИЗВОДСТВА. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОИЗВОДСТВ» (КУРС ПО ВЫБОРУ)....	287

<i>І.М. Ключковська, м. Львів, Україна</i> ОСНОВИ КОНЦЕПЦІЇ ІНТЕГРАТИВНОГО ПІДРУЧНИКА З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДЛЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	295
<i>А.М. Коломієць, І.А. Фуштей, м. Вінниця, Україна</i> ФОРМУВАННЯ ІГРОВОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	299
<i>В.Д. Кондратюк, Л.Л. Коношевський, С.М. Рибак, м. Вінниця, Україна</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	304
<i>О.Л. Коношевський, м. Вінниця, Україна</i> МЕТОДИКА ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....	315
<i>Л.А. Корницька, м. Хмельницький, Україна</i> ПРОЕКТУВАННЯ ЗМІСТУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНЖЕНЕРІВ- ПЕДАГОГІВ ШВЕЙНОГО ПРОФІЛЮ З ВИКОРИСТАННЯМ ЕЛЕМЕНТІВ ЕТНОДИЗАЙНУ.....	323
<i>Н.С. Кравчук, В.Ф. Яремчук, С.М. Смішний, м. Вінниця, Україна</i> ЗАСТОСУВАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ЛАБОРАТОРНОМУ ПРАКТИКУМІ З РАДІОЕЛЕКТРОНІКИ.....	330
<i>Л.В. Крисько, м. Умань, Україна</i> РОЗВИТОК ТВОРЧОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ В УМОВАХ МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ.....	335
<i>Л.Є. Кузьменко, м. Київ, Україна</i> СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ МАЙБУТНЬОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ОФІЦЕРСЬКОГО СКЛАДУ.....	340
<i>А.П. Лісниченко, м. Вінниця, Україна</i> ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ЯК ОЗНАКА ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ.....	345
<i>О.В. Марущак, м. Вінниця, Україна</i> ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРАЦІЇ ЗНАНЬ З МАТЕРІАЛОЗНАВСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ ШВЕЙНОГО ВИРОБНИЦТВА.....	349
<i>В.Є. Михайліченко, Л.М. Грень, м. Харків, м. Торез, Донецької обл., Україна</i> МОДЕЛІ МИСЛЕННЯ ТА УПРАВЛІННЯ НИМИ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ ЗА ДОПОМОГОЮ ТЕХНОЛОГІЙ НЕЙРОЛІНГВІСТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ.....	356
<i>Н.Є. Мойсеюк, м. Вінниця, Україна</i> ГОТОВНІСТЬ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТЬ І ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ.....	364
<i>А.О. Муц, В.В. Сіренко, м. Вінниця, Україна</i> ДИДАКТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВНОГО НАВЧАННЯ.....	368
<i>В.М. Олексенко, м. Харків, Україна</i> ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНИХ ВИХОВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	372
<i>О.Г. Онишко, м. Хмельницький, Україна</i> МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИКЛАДНОГО ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЗАГАЛЬНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ.....	377
<i>А.В. Панасюк, м. Вінниця, Україна</i> ВИДИ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ З ВИКОРИСТАННЯМ ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЮ.....	383
<i>О.Ю. Пінаєва, Л.І. Лозинська, м. Вінниця, Україна</i> ІНТЕРАКТИВНІ ФОРМИ НАВЧАННЯ ПРИ ВИКЛАДАННІ СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВЗН.....	389
<i>С.В. Подолянчук, м. Вінниця, Україна</i> НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ЧИННИК ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	395

<i>Н.Н. Прушковська, м. Вінниця, Україна</i> ВПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК УДОСКОНАЛЕННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДИРИГУВАННЯ.....	402
<i>О.О. Розульська, м. Хмельницький, Україна</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ.....	406
<i>К.С. Рум'янцева, м. Вінниця, Україна</i> РОЗВ'ЯЗАННЯ МАЙБУТНІМИ ЕКОНОМІСТАМИ ФАХОВИХ ЗАДАЧ З ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	410
<i>А.В. Смолінська, м. Вінниця, Україна</i> ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА – ОДИН ІЗ ГОЛОВНИХ НАПРЯМКІВ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ.....	416
<i>К.І. Старостенко, м. Запоріжжя, Україна</i> ЛІНГВІСТИЧНА ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ СИСТЕМИ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ.....	419
<i>О.Ю. Теплова, м. Вінниця, Україна</i> ДЕЯКІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	423
<i>В. Титаренко, м. Полтава, Україна</i> ТВОРЧІ ПРОЕКТИ З УКРАЇНСЬКИХ НАРОДНИХ ПРОМИСЛІВ: ФОРМИ КОНТРОЛЮ ТА РЕЗУЛЬТАТИ ОЦІНЮВАННЯ.....	428
<i>В.В. Христюк, м. Київ, Україна</i> ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ТА ЗАСТОСУВАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦЯ ТУРИЗМУ.....	432
<i>С.Д. Цвілик, м. Вінниця, Україна</i> МАТРИЧНІ ДОСЛІДЖЕННЯ ЗМІСТУ ГРАФІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ У ПЕДАГОГІЧНИХ ВНЗ.....	435
<i>Т.Г. Чувакова, м. Ніжин, Україна</i> ВЗАЄМНЕ НАВЧАННЯ ВЧИТЕЛІВ У США.....	442
<i>Т.В. Шестакова, м. Київ, Україна</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ.....	444

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. 12 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – Київ–Вінниця: ДОВ „Вінниця”, 2006. – 459 с.

Відповідальний за випуск Р.С. Гуревич
Оригінал-макет Л.Л. Коношевський
Технічний редактор Л.Б. Кимак
Комп'ютерний набір Л.О. Пшеворська

Збірник наукових праць “Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми” внесено ВАК України до переліку № 6 фахових наукових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук (педагогічні науки)(Постанова Президії ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1-03.8 / Бюлетень ВАК України. – № 6. – 2000. – С. 14).

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 3417. Видане 06.02.2004 р.

Формат 60×84/16

Друк різнографічний
Наклад 320 прим.
Гарнітура Times New Roman

Друк СПД Криворука В.В.
м. Вінниця, Хмельницьке шосе, 92